

RENATA FERNANDA FERNANDES GOMES

**INFÂNCIA E DIVERSIDADE: um estudo sobre
significações de gênero no brincar**

**ASSIS
2005**

RENATA FERNANDA FERNANDES GOMES

**INFÂNCIA E DIVERSIDADE: um estudo sobre
significações de gênero no brincar**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha

**ASSIS
2005**

RENATA FERNANDA FERNANDES GOMES

**INFÂNCIA E DIVERSIDADE: um estudo sobre
significações de gênero no brincar**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP
Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade

Presidente e Orientador

Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha

2º Examinador

3º Examinador

Assis, ____ de _____ de 2005.

Às minhas avós Maria Geralda e Alcídia Rosa,
eu dedico esta dissertação.

*E a saudade vem
Vem pra dizer que no peito
Há vazio há falta de alguém
E a saudade vem
Vem pra qualquer um qualquer hora
Por alguém que foi pra longe já volta
Foi para não mais voltar
Gente que sente e que chora
Alguém que foi embora*

(Marisa Monte/Lucas Santtana)

AGRADECIMENTOS

À Capes, que me concedeu seis meses de bolsa.

À professora Beatriz Belluzzo Brando Cunha, gostaria de expressar a minha admiração, o meu respeito e imensa gratidão pela orientação, dedicação e amizade, ao longo deste trabalho, que enriqueceram a minha formação ética, humana e intelectual.

Às professoras Maria de Fátima Araújo e Marilene Proença pela disponibilidade, leitura e contribuição valiosa na consolidação desta pesquisa.

À professora Elisabeth Gelli Yazlle pelo incentivo e apoio, sempre concedidos.

Aos colegas do grupo NEPPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia sobre a Infância e suas Instituições Educacionais – pela oportunidade de aprender, refletir e aprofundar meus estudos.

Às crianças que participaram desta pesquisa, pelos encontros que me possibilitaram vivenciar/sentir/experienciar relações pautadas na espontaneidade, na autenticidade, na beleza e simplicidade dos gestos, olhares, abraços, sorrisos, choros e silêncios, através dos momentos lúdicos.

Aos amigos Ana Paula, Janaína, Edi, Adriana (Pipoca), Suely, Léo, Camila, Lilica, Leandro e Ritinha pela amizade sincera, desprendida e carinhosa.

Aos meus familiares:

Em especial, à minha mãe que, por meio de uma luta solitária, concreta e árdua possibilitou com que eu chegasse até aqui, sempre ao meu lado me apoiando, compreendendo e incentivando.

Aos meus avós, Luzia e José Fernandes por me cercarem de cuidados, proteção e muito afeto.

Ao meu irmão Carlos Eduardo pela confiança, lealdade e cumplicidade fraternas.

Tia Dayse, Jéssica e Rodolfo; tio Ademir e tia Regina, Tiago, Lucas e Daniele; tia Joilma e meu padrasto Antônio pela alegria que esta convivência me traz.

E, finalmente, ao Gustavo por me fazer *bem* e ser meu *bem*...

GOMES, Renata Fernanda Fernandes. **Infância e diversidade**: um estudo sobre significações de gênero no brincar. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar o convívio das crianças, mediado pela atividade lúdica, segundo a ótica infantil. Para além da postura adultocêntrica, até aqui priorizada; meu objetivo consistiu em analisar a construção social da masculinidade e da feminilidade a partir das significações e sentidos atribuídos por elas à categoria de gênero durante as relações que estabeleciam com seus pares ao brincar.

Assim, para compreender como meninas e meninos vivem, pensam e representam o gênero em suas vivências lúdicas me reportei a conceitos da história, da sociologia, da antropologia e, especialmente, da psicologia sócio-histórica para definir criança, infância e brincar; e, para a compreensão do gênero como categoria analítica recorri às teorias feministas que se fundamentam na perspectiva pós-estruturalista. A transgressão de fronteiras disciplinares foi necessária para abranger a complexidade da articulação dos fenômenos estudados.

Desta forma, refleti sobre o processo de constituição da subjetividade das crianças – especialmente quanto às identidades de gênero – em suas interações sociais em um contexto institucional, discutindo os limites e possibilidades da brincadeira, do lúdico, da fantasia, da imaginação, da diversidade e da cultura infantil.

Escolhi como método de pesquisa qualitativa a abordagem etnográfica por me permitir considerar a experiência infantil a partir da própria perspectiva da criança, concebendo-a como ser social que produz e se apropria da cultura. Foram realizados encontros semanais com 32 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, que duravam cerca de 2 horas, na brinquedoteca de uma instituição filantrópica de educação infantil. Com intuito de ouvir cuidadosamente as falas infantis, além de propiciar com que todas as crianças pudessem frequentar este espaço de brincadeiras, dividi-as em pequenos grupos. As observações participantes se configuraram como principal meio de captação da perspectiva das crianças, sendo a técnica de filmagem utilizada como recurso complementar. O vídeo produzido com as crianças, além de ampliar a compreensão do que ocorria no contexto lúdico, foi utilizado como dispositivo para a conversa com as educadoras.

As análises indicaram a capacidade ativa das crianças nos processos de constituição de suas subjetividades na interação com o outro, num movimento complexo de singularização através das relações lúdicas; a potencialidade do brincar como dispositivo de ruptura da oposição binária entre o masculino e o feminino; e, enfim, que os espaços coletivos infantis propiciam a apropriação, reprodução, criação, inovação e transformação dos significados culturais produzidos socialmente referentes às categorias de gênero e outros marcadores sociais.

Palavras-chave: criança(s); infância(s); brincar; gênero; identidade/subjetividade; psicologia sócio-histórica.

GOMES, Renata Fernanda Fernandes. **Childhood and diversity**: a study of the meaning of gender for children at play. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

ABSTRACT

The presented research tried to investigate the conviviality between children, mediated by the recreational, from the infantile view. Beyond the adultcentric attitude, until here prioritized; my target was to analyze the social construction of masculinity and femininity from the significance and directions attributed by them to the category of gender during the relations that were established with their partners while they were playing.

Thus, to comprehend how boys and girls live, think and represent the gender in their recreational experiences I reported to history, sociology, anthropology and specially to socio-historical psychology concepts to define child, childhood and playing; and for the comprehension of gender as an analytical category I reported to feminist theories that are found into the post-structuralism perspective. The transgression of disciplinary frontiers was necessary to comprise the complexity of the articulation from the studied phenomena.

So, I considered the constitution process of subjectivity of children – especially when talking about gender identities – in their social interactions in an institutional context, discussing the limits and possibilities of joke, recreational, fantasy, imagination, diversity and infantile culture.

I've chosen the ethnographic broach as a method of qualitative research because it allows me to think the childish experience from the children's own point-of-view, conceiving them as social beings that produce the culture and adapts themselves to it. Weekly meetings were realized with 32 children at the age of 4-6 years-old, which took about two hours long each, at the recreation room of a philanthropic institution specialized in child education. In order to hear carefully the children's speeches (and to make every child studied attend to this recreation room), I divided them in small groups. The participating observation is the key for child's perspective study – the videotaping technique was used as a complementary resort. The tape shot with the children, besides having the purpose to improve the comprehension of what was going on there at that playful environment, was used later as a lever for an approach with the educators.

The analysis indicated the active capacity of children during the processes of constitution of their subjectivities in the interaction with the *other*, in a complex movement of singularized through recreational relations; the potentiality of joking as a gadget of rupture of the binary opposition between the masculine and the feminine; and, finally, that the infantile collective spaces propitiate the appropriation, reproduction, creation, innovation and transformation of the cultural meanings produced socially, referring to the gender categories and other *social markers*.

Keywords: child (children); childhood; play; gender; identity/subjectivity; socio-historical psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O ENCONTRO COM A CRIANÇA NA PESQUISA ACADÊMICA	19
1.1 A Escolha de uma Abordagem de Pesquisa: o estudo do tipo etnográfico	19
1.2 A pesquisa de Campo	23
1.2.1 A instituição	23
1.2.2 O primeiro contato	26
1.2.3 O cenário: a brinquedoteca	28
1.2.4 As observações participantes: as brincadeiras	29
1.3 O uso do Vídeo como Fonte Complementar	32
2 A CONSTRUÇÃO MODERNA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	36
2.1 <i>A Criança como Futuro Cidadão</i> : nas interfaces da educação, a criança-aluno	36
2.2 <i>A Criança explica o Homem</i> : a criança vista como objeto de estudo e de práticas da psicologia	43
2.3 <i>A Criança é um Sujeito</i> : ator social, que produz e se apropria da cultura	46
3 BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: LUGARES DE APROPRIAÇÃO E CRIAÇÃO DE CULTURA	52
3.1 Um Cenário de Brincadeiras: a brinquedoteca	52
3.2 Um Universo de Representações, Símbolos e Imagens: os brinquedos	61
3.3 Um Espaço de Expressão da Cultura Infantil: as brincadeiras	72
4 MENINOS E MENINAS FALAM SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA	78
4.1 O Conceito de Gênero: a trajetória dos estudos feministas	78
4.2 Problematizando o Conceito: gênero como categoria analítica	81
4.3 A Construção Social da Feminilidade e da Masculinidade: <i>identidades</i> de gênero ...	87
4.4 Outros <i>Marcadores Sociais</i> : <i>raça/etnia</i> , sexualidade, classe socioeconômica, aparência física... ..	110
4.4.1 <i>Raça/etnia</i>	112
4.4.2 Sexualidade	119

4.4.3 Classe socioeconômica	124
4.4.4 Aparência física	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	140
ANEXO	182

INTRODUÇÃO

A criança emerge como sujeito desta investigação, a partir de um conjunto de observações, interações, estudos e reflexões a respeito da infância e da instituição de educação infantil, por considerá-la partícipe das relações sociais engendradas em seu tempo e contexto específicos.

O interesse por este tema de pesquisa iniciou-se durante a minha graduação no curso de psicologia da Unesp - Câmpus de Assis. Esta experiência enquanto pesquisadora¹ e estagiária no campo da educação infantil, possibilitou-me conhecer a estrutura e o funcionamento das instituições em que trabalhei. Especialmente, permitiu-me estabelecer uma interação significativa com as crianças que ali conviviam, podendo *ouvir* a perspectiva destas quanto às suas vivências nesse contexto educacional, “compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas” (MOSS, 2002, p. 242).

A minha prática, subsidiada pelos referenciais teóricos aos quais recorria, era constantemente repensada em função dos questionamentos suscitados na interação com as crianças, instigando-me a ampliar meu olhar sobre esse universo infantil que se mostrava tão complexo, surpreendente e fascinante. Algumas indagações se colocavam: qual a finalidade das instituições de educação infantil em nosso contexto atual? Como se consolida o tempo e o espaço da criança? Existe respeito à diversidade? A forma como esta instituição lida com o lúdico coloca a infância em uma *situação de risco*, impedindo-a de se concretizar plenamente? As crianças possuem uma cultura própria? Como são as relações de gênero, etnia

¹ Nesse momento, tive a oportunidade de realizar um trabalho de iniciação científica, financiado pelo CNPq, a respeito das práticas das educadoras de uma creche filantrópica, intitulado *As práticas (des) educativas com crianças de zero a três anos: seus significados e suas origens*, sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha.

e classe social nesta fase da vida? O que as crianças têm a nos dizer a respeito de suas vivências infantis no cotidiano da pré-escola?

Em relação a estas questões, sentia uma angústia resultante da *falta* de perspectivas teóricas que considerassem as crianças enquanto *sujeitos* de suas próprias narrativas. Suas falas eram sempre referendadas pelos *outros* – adultos/as – especialistas, educadores, instituições... Isto me impulsionou a buscar meios para preencher esta lacuna, caracterizada pelo silêncio ao qual as crianças foram submetidas ao longo do tempo.

Foi, então, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia sobre a Infância e suas Instituições Educacionais – NEPEI – que entrei em contato com reflexões teóricas inovadoras que reivindicavam o direito de voz das crianças em pesquisas acadêmicas, as quais iam ao encontro dos meus anseios. Estas referências, especialmente, foram primordiais para viabilizar o meu desejo de valorizar o ponto de vista infantil, tornando possível um trabalho científico: a tese de doutoramento da Profa. Jucirema Quintero (2000)², o livro organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, Zélia Demartine e Patrícia Dias Prado (2002)³, os trabalhos de Sônia Kramer e Maria Isabel Leite (2001)⁴, entre outros.

Nesse sentido, ao perceber a presença de dois *mundos* que se desenvolviam, muitas vezes, paralelamente – o das crianças de um lado e o dos adultos/as de outro –, evidenciou-se para mim a necessidade de compreender essa desarticulação, interessando-me, particularmente, pelas relações que as crianças estabeleciam com seus pares ao brincar em seu convívio cotidiano.

Conforme nos apontam Souza e Pereira (1998), em reflexão sobre a infância contemporânea, uma das conseqüências advindas do surgimento e concretização do sentimento da infância⁵ foi o distanciamento dos adultos em relação às crianças, relegando-as

² *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.*

³ *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.*

⁴ *Infância: fios e desafios da pesquisa e Infância e produção cultural.*

⁵ As autoras recorrem à perspectiva elaborada por Ariès (1981), em sua obra *História social da infância e da família*, para a compreensão do surgimento e concretização do sentimento da infância.

às instituições especializadas em seu cuidado e educação. As autoras propõem como desafio aos profissionais interessados no estudo e compreensão da infância – em seu sentido pleno – o resgate desse diálogo com as crianças.

Ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e abertura para novas possibilidades de acordos intersubjetivos, é, enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos adultos e nas crianças como uma decorrência direta dos usos que fazemos da linguagem. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 40).

Com esta pesquisa, portanto, pretendo ir ao encontro desse desafio, privilegiando o contato, a interação, a escuta e o diálogo com as crianças por meio da atividade lúdica, respeitando e considerando as singularidades infantis, seus modos de ser e estar nas situações vivenciadas, mediadas pela concretude específica (social e cultural) de suas condições de existência.

Nesse sentido, enfatizarei o próprio discurso da criança e não o discurso dos que falam sobre ela – visão adultocêntrica – por considerá-la um sujeito cognoscente, com capacidades intrínsecas, com desejos, vontades e angústias próprias, ratificando, assim, concepções que potencializam a criança, compreendendo-a como co-construtora, cidadã e participante ativo do meio social em que vive, a qual tem (principalmente, o direito de expressar!) uma cultura própria.

Almejo, então, dar visibilidade e voz a este mundo infantil e a sua cultura, considerando a abrangência da dinâmica inter-relacional de crianças e adultos neste processo de socialização. Assim, concordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) quando afirmam: “o olhar da criança permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

Compreendo a criança como sujeito histórico e social inserido em uma cultura e, conseqüentemente, produtora dela. Como salienta Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) “as crianças

apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”.

Como principal fundamentação teórica na construção de uma concepção de criança, infância e brincar, utilizei as correntes da psicologia sócio-histórica, pois superam a tradição naturalista da psicologia do desenvolvimento centrada na psicogênese⁶, redimensionando a compreensão do sujeito-criança, uma vez que esta passa a ser concebida como ser histórico, social e cultural.

A criança influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social num contexto específico, sendo ao mesmo tempo ativa e criativa neste processo, como nos assegura Vygotsky (1984), autor de significativa relevância nesta perspectiva.

Entretanto, o aporte teórico utilizado nesta pesquisa não se restringe à psicologia. Ao contrário, busca nas interfaces das diversas disciplinas como a história, a sociologia, a antropologia, a pedagogia e a filosofia subsídios capazes de complementar a compreensão do fenômeno estudado.

Nesse sentido, uma perspectiva teórica recente do campo da sociologia, em prol da construção de uma *sociologia da infância*⁷, permite compreender como as crianças vivem, pensam e representam suas vivências no contexto institucional.

Esta perspectiva surgiu da constatação e da insatisfação em relação aos estudos sociológicos se aterem preponderantemente aos dispositivos institucionais vinculados à infância, como a escola, a família, a mídia, entre outros, os quais privilegiam uma concepção de criança única, passiva e generalizada, que se desenvolve apenas mediante os processos de socialização dos adultos.

⁶ Sobre a naturalização da criança realizada pela psicologia do desenvolvimento conferir Souza em seu artigo: Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**.

⁷ Conforme Peter Moss (2002, p. 237) “alguns chamam de nova sociologia da infância outros chamam de novos estudos da infância”.

Este campo específico da sociologia, que busca se consolidar, direciona seu olhar para a infância como grupo social que tem uma cultura própria. As crianças são concebidas como atores sociais, ou seja, como sujeitos ativos no processo de socialização. Nesta abordagem, prioriza-se o entendimento da experiência infantil a partir das próprias perspectivas das crianças (SIROTA, 2001).

Quanto à atividade lúdica, compartilhando da corrente de pensamento socioantropológica, Brougère (1998) considera o brincar um ato social que produz uma cultura específica – a cultura lúdica infantil – e, concomitantemente, é produzido por uma cultura geral, da qual não se encontra isolado: “daí advém a riqueza, mas também 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).

Assim, buscarei superar um determinismo psicológico e/ou sociológico – que ora privilegiou o entendimento da infância somente em função dos aspectos subjetivos, ora o restringiu aos aspectos institucionais, respectivamente – integrando aspectos subjetivos e sociais. Ou seja, neste trabalho, as crianças são compreendidas em sentido pleno, considerando a importância da subjetividade e da autonomia infantil e, ao mesmo tempo, contextualizando-as histórica e socialmente. Além de concebê-las como pertencentes a um grupo social específico, com características peculiares, que merecem ser respeitadas, enfatizando a sua cultura ou a cultura infantil mediada pelo lúdico.

Este posicionamento ético, político e pedagógico que valoriza a perspectiva infantil não pretende promover a segregação entre adultos e crianças, relegando-as ao espontaneísmo; nem pretende desconsiderá-los como importantes no processo de socialização, transmissão da cultura e desenvolvimento das potencialidades infantis (o que talvez uma leitura superficial e equivocada possa sugerir). Ao contrário, busco com esta postura um redimensionamento das relações entre ambos, propiciando que adultos e crianças possam participar juntos dos acontecimentos sociais, culturais, políticos e econômicos, beneficiando-se mutuamente.

Uma situação – excepcional – ocorrida em uma das instituições de educação infantil em que estagiei, pode ilustrar esse posicionamento quanto à importância de se considerar as crianças como membros partícipes dos acontecimentos que as envolvem, não negligenciando suas opiniões. Nesta ocasião, nosso grupo estava em um longo processo de trabalho com as educadoras⁸ – só havia mulheres –, objetivando conscientizá-las quanto à importância de se ouvir a criança e construir um projeto pedagógico que envolvesse todos os integrantes da instituição, inclusive as crianças.

A referida instituição estava passando por reformas. O engenheiro responsável foi comunicar à coordenadora que, para continuar executando as modificações nas instalações e finalizá-las, precisaria cortar uma árvore que se localizava no parque infantil. Como o assunto foi de ampla repercussão entre as educadoras, as crianças ouviram os burburinhos. Assim, os/as pequenos/as também expressaram suas insatisfações à coordenadora em relação ao corte da árvore. Explicitaram suas opiniões, reivindicando seus direitos, já que eram os principais interessados na manutenção da árvore no parque da instituição. *Nós brincamos na árvore! Ela é nosso cavalo!* (uma das raízes da árvore, como é grande, representa um cavalo para as crianças) *Ela faz sombra no parque! Ela faz parte da nossa infância!* Até, então, ninguém havia percebido o quanto aquela árvore, especificamente, era importante para as crianças. Além disso, os meninos já tinham manifestado interesse, para a coordenadora, em construir uma casa na árvore para terem um *clubinho de meninos*, alegando que as meninas já possuíam uma casinha – de madeira pintada em cor-de-rosa – para brincar somente entre elas. Diante disso, a coordenadora chamou o engenheiro para participar da discussão junto às crianças, buscando uma solução para o caso da árvore. Conclusão: o engenheiro teve que modificar o projeto de reforma do prédio, evitando o corte da árvore.

⁸ Entendemos por educador todas as pessoas que lidam direta ou indiretamente com as crianças. Nestas reuniões estavam presentes também os profissionais da cozinha, da limpeza, da enfermagem, da secretaria e da administração.

Escutar o que as crianças têm a nos dizer a respeito de suas vivências na instituição de educação infantil permite conceber a criança como ser social que produz e se apropria da cultura construída nas relações sociais a partir do contexto no qual está inserida. Além disso, faz compreender a instituição de educação infantil como um espaço que possibilita a expressão de elementos da cultura da criança, com a finalidade de propiciar práticas educativas que garantam o direito à infância.

Considerando que poucas vezes a voz da criança se faz presente nos estudos sobre a infância, assim como no cotidiano da pré-escola, vou focalizar especialmente suas linguagens nas interações criança/criança e criança/adulto (pesquisadora).

Pretendo ir além da perspectiva do adulto, até aqui priorizada; meu objetivo consiste em analisar a construção social da masculinidade e da feminilidade a partir das significações e sentidos atribuídos pelas crianças à categoria de gênero durante as relações que estabelecem com seus pares ao brincar.

Desta forma, buscarei refletir sobre o processo de constituição da subjetividade das crianças – especialmente quanto às identidades de gênero – em suas interações sociais em um contexto institucional, discutindo os limites e possibilidades da brincadeira, do lúdico, da fantasia, da imaginação, da diversidade e da cultura infantil.

Interessei-me especialmente por esta categoria social – gênero – ao observar suas manifestações nas relações estabelecidas entre criança/criança e criança/adulto em instituições de educação infantil⁹. Durante as atividades ditas *pedagógicas*, geralmente as crianças se agrupavam ao lado das do mesmo sexo; no parque, enquanto brincavam livremente, havia maior integração do grupo, demonstrando mais semelhanças do que diferenças. Nas brincadeiras de faz-de-conta, nas quais representavam papéis, explicitavam claramente suas

⁹ Além disso, o curso *Gênero, Família e Violência* ministrado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Araújo, no quinto ano de psicologia, permitiu-me aprofundar as reflexões sobre esta temática, consolidando meu interesse. O que culminou na elaboração de um artigo – *Mãe, mulher ou educadora infantil: gênero no cotidiano da creche* – que problematiza as relações de gênero na creche.

opiniões a respeito da polarização masculino e feminino (*isto é de menina, isto é de menino, eu sou o pai, você é a mãe*); na sala de brinquedos, existiam aqueles caracterizados e especificados para as meninas e para os meninos.

O pensamento dicotomizado, bipolarizado entre masculino e feminino, perpassava de diferentes maneiras todas as atividades exercidas na instituição. Quando alguma criança tinha atitudes que não eram consideradas apropriadas ao seu sexo – mediante estereótipos de gênero – era, muitas vezes, discriminada tanto pelas próprias crianças quanto pelas educadoras.

As categorias sociais como gênero, *raça*/etnia e classe social, que estão articuladas em toda rede de significações, são constituintes das *identidades*¹⁰ dos sujeitos e construídas nas relações sociais, perpassando a instituição de educação infantil de diferentes maneiras. Estas diferem ao longo do tempo e nas diversas sociedades, até mesmo, em seu interior.

Nessa mesma perspectiva, o conceito de identidade também é compreendido como construído nas relações sociais, sendo, portanto, passível de transformação histórica e social. Não existem identidades únicas, fixas e imutáveis. Os sujeitos são constituídos por múltiplas e diversas identidades, que estão em processo, coexistindo no universo da subjetividade (LOURO, 2001).

Analisar como as crianças significam as relações de gênero e como a partir delas articulam as regras de convivência social, em um ambiente institucional, com ou sem a participação do adulto nesse processo, é de fundamental importância para entender o papel da infância na construção social de significados atribuídos à masculinidade ou à feminilidade. Para compreender como meninas e meninos vivem, pensam e representam o gênero em suas vivências lúdicas, recorri aos estudos feministas numa perspectiva pós-estruturalista (LOURO, 2001; SCOTT, 1995; BUTLER, 2003; FLAX, 1992; HALL, 2001).

¹⁰ Sobre o conceito de identidade ver Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*.

Nesse sentido, a psicologia toma como objeto o processo de significação dos sujeitos – neste caso, especialmente, das crianças –, por sua condição de produtores de significados e sentidos, tendo como parâmetros a apreensão da realidade, a qual é construída a partir dos próprios significados que circulam na sociedade (GONÇALVES, 2001).

As concepções de criança construídas historicamente foram legitimadas a partir da ótica do adulto, referendadas, muitas vezes, por discursos científicos hegemônicos como da psicologia, da pedagogia, da medicina, entre outros. Assim, a criança foi vista como carente, imatura, incapaz, inocente, pura, etc. Estas idéias, por sua vez, ainda circulam no imaginário social das instituições infantis, desconsiderando as crianças como sujeitos ativos implicados na construção de suas *identidades* e demonstram como o poder se articula nestas relações. É necessário desvincular o adulto como modelo e parâmetro para compreender as crianças, a fim de concebê-las como “agentes de suas próprias vidas” (MOSS, 2002, p. 242).

Desta forma, concordo com Foucault (1979, p. 75) quando afirma:

[...] onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui.

Esta é a base teórica que abre espaço para entender o sujeito/criança para além das concepções psicológicas pautadas nas ciências naturais, buscando ampliar o olhar da psicologia sobre a infância e a instituição de educação infantil. Teorias a-críticas – modelo psicologizante – que desconsideraram o sujeito numa perspectiva histórica e social produziram (produzem?) e revelaram atitudes excludentes e discriminatórias especialmente no campo educacional.

Considerando os apontamentos teóricos até aqui apresentados, a metodologia que me permite apreender estas dimensões da psicologia sócio-histórica e da perspectiva sócio-antropológica, que compreende a criança como ator social, determinada e determinante das

relações sociais, historicamente definidas a partir do meio cultural no qual está inserida, fundamenta-se na abordagem etnográfica.

Como pretendo apreender o mundo social das crianças a partir de suas próprias perspectivas, a etnografia apresenta-se como melhor método para a investigação da infância, por meio do diário de campo, da observação participante, filmagens, entrevistas semi-estruturadas e análises de documentos diversos. Sobre a observação participante na pesquisa do tipo etnográfica, Montandon (2001, p. 46) recorrendo a Mandell afirma: “se é verdade que um adulto não pode se passar por uma criança, é possível se fazer aceitar pelas crianças e participar de um certo número de atividades com elas”.

1 O ENCONTRO COM A CRIANÇA NA PESQUISA ACADÊMICA

1.1 A Escolha de uma Abordagem de Pesquisa: o estudo do tipo etnográfico

Desenvolvi o trabalho de pesquisa a partir de uma fundamentação teórica que compreende as crianças enquanto sujeitos, determinadas e determinantes das relações sociais, historicamente definidas a partir do contexto no qual estão inseridas.

A metodologia que me permitiu apreender estas dimensões da perspectiva psicológica sócio-histórica, baseia-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.

Esta análise se caracteriza pela ênfase na dinâmica do processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais. Preocupa-se com o significado, com a maneira peculiar com que as pessoas vêem a si mesmas e representam suas vivências e experiências em relação ao mundo que as cerca. Além disso, envolve um trabalho de campo, que possibilita ao pesquisador aproximar-se das pessoas, das situações, dos locais e dos eventos do contexto estudado, mantendo um contato direto e prolongado.

Como esta abordagem de pesquisa privilegia a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, sendo o pesquisador o principal veículo no registro e análise dos acontecimentos, considera-se como fator primordial a implicação da subjetividade deste no processo de produção do conhecimento científico. Ou seja,

o processo de pesquisa etnográfica requer do pesquisador que preste muita atenção nele mesmo, uma vez que é a sua relação com as pessoas do local e dele com as teorias e hipóteses que gerarão os achados. Ou seja, é preciso que continuamente estejamos nos perguntando: o que estamos fazendo? Essa

constante postura interrogativa possibilita-nos questionar o que nos parece familiar e, portanto, o que nos faz sentido, pois aos eventos que assim concebemos conseguimos atribuir significados (SATO; SOUZA, 2001, p. 39).

Nesse sentido, com o intuito de lidar com a difícil relação entre a objetividade e a participação, entre o estranho e o familiar, os estudos do tipo etnográfico buscam o rigor e a fidedignidade metodológicos na pesquisa qualitativa através da *triangulação das fontes*.

Assim, o pesquisador se compromete a utilizar diversas formas de coletar as informações – observações, entrevistas, depoimentos, documentos, vídeos, etc –, inter-relacionando-as, e diferentes perspectivas de análise – psicológica, sociológica, histórica, antropológica, etc. – com a finalidade de assegurar as condições necessárias para a consolidação de um trabalho científico.

Contudo, esta pesquisa se caracteriza, especialmente, por um estudo de caso etnográfico, pois, além dos requisitos da abordagem do tipo etnográfica acima mencionados, integra um sistema bem delimitado de estudo – um agrupamento específico de crianças num contexto particular –, buscando estudar a complexidade desse sistema em seu dinamismo próprio, a partir da perspectiva da criança.

Sobre o estudo de caso na abordagem etnográfica, Souza e Sato (2001) considerando os apontamentos referidos por Rockwell (1986) afirmam:

o estudo etnográfico aborda o fenômeno ou o processo particular, mas sem que se exclua este processo da totalidade maior que o determina e com o qual mantém certas formas de relacionamento. Metodologicamente, implica em complementar a informação de campo com aquela relativa a outras ordens sociais e buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Assim sendo, não se realizam estudos de caso, mas estudos sobre casos (SATO, SOUZA, 2001, p. 30).

Desta forma, concordo com André (2002, p. 57), que, citando Stake, reitera: “o conhecimento em profundidade de um caso pode ajudar-nos a entender outros casos”. Para

isto, utilizei os procedimentos metodológicos associados à etnografia, como a observação participante, filmagens, entrevistas semi-estruturadas e análises de documentos diversos.

As observações participantes foram realizadas ao longo de seis meses, com crianças de cinco e seis anos. Defini esta idade por considerar que elas estão em um nível de desenvolvimento lingüístico favorável às possibilidades de expressão – considerando as diversas linguagens das crianças – para atender aos objetivos que esta pesquisa se propôs. Estas foram registradas em diário de campo durante a permanência delas na brinquedoteca, enfatizando a relação criança–criança e criança–adulto (pesquisadora).

Ao concluir esta etapa de observações, realizei algumas filmagens¹¹ de episódios – escolhidos aleatoriamente – das brincadeiras com o objetivo de complementar as informações e buscar melhor compreensão dos fatos.

Além disso, utilizei o vídeo produzido com as crianças como dispositivo para a realização de uma entrevista bastante informal com as educadoras. Com o intuito de apreender como elas interpretavam as brincadeiras e o desenvolvimento infantil.

Assim, apresentei a elas o vídeo, editado em vinte minutos para que não ficasse muito longo, escolhendo alguns trechos das brincadeiras, porque para esta atividade a instituição concedeu um horário, que correspondia ao tempo de descanso das educadoras, ou seja, cerca de uma hora. Durante e após a exibição deste vídeo elas teceram comentários em relação às imagens das crianças – os quais, foram gravados – juntamente com algumas colocações feitas por mim.

Depois que assistimos ao filme, pedi a elas que falassem sobre ele, ressaltando o que observaram, sentiram, o que mais marcou ou o que mais acharam interessante, assim elas expressaram suas opiniões, seus pontos de vista, angústias, dúvidas, questões...¹²

¹¹ Tanto as observações diretas quanto as filmagens foram realizadas mediante autorização prévia. Conferir Anexo 1: **Parecer do Comitê de Ética**.

¹² Conferir Apêndice 3: **Uma conversa com as educadoras**.

Em relação aos questionamentos suscitados, pelas educadoras, mediante a apresentação do vídeo, sobre o processo da pesquisa, algumas atitudes infantis, o brincar e as relações de gênero me comprometi, após o término do trabalho, a voltar à instituição para refletirmos sobre o assunto, visando a elucidar tais apontamentos.

A importância desta entrevista se revela na medida em que entendo a construção social da criança como constituída nas múltiplas inter-relações estabelecidas com as pessoas envolvidas neste contexto, além de fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar.

Descrevi a estrutura física e espacial da instituição com o objetivo de contextualizar o local de pesquisa. As informações obtidas na investigação de campo foram complementadas por meio da análise de documentos e propostas pedagógicas concedidos pela referida instituição.

Os dados coletados, conforme os itens acima propostos, foram analisados a partir de temas recorrentes que se apresentaram como significativos para a compreensão do fenômeno estudado, através de uma leitura interpretativa das *falas* das crianças, obtidas nas diversas interações do contexto pré-escolar, objetivando compreender os mundos sociais e culturais da infância, recorrendo aos pressupostos teóricos do estudo.

Conforme afirmam Souza e Sato (2001), na pesquisa de orientação etnográfica não há uma dicotomização entre a coleta e a análise dos dados, uma vez que, ao observar, paralelamente, faço interpretações, selecionando o que há de mais significativo de acordo com os interesses do estudo. É improvável apreender todas as cenas que se apresentam. Por isso, o melhor é focar aquelas em que o pesquisador participa de certa forma ou é interlocutor.

A expressão *dados* é empregada, segundo as autoras, por ser usualmente utilizada. Entretanto, deve ser problematizada, já que remete à idéia de que existe uma realidade externa, *a priori*, que precisa ser desvelada. Esta concepção vai de encontro à perspectiva

teórica construtivista, segundo a qual os indivíduos constroem coletivamente o mundo social em que vivem por meio de suas interpretações sobre ele, agindo, por sua vez, segundo estas interpretações.

Nesse sentido, substituir o termo *dados* por *fatos*:

[...] significa [compreender] que os “dados” não estão lá, prontos para serem colhidos, mas, ao contrário, os acontecimentos estão lá, prontos para sofrerem um processo interpretativo e só assim serem transformados em “fatos”, que são, portanto, acontecimentos significativos. Reforçando a abordagem construtivista, diferenciamos os “acontecimentos” dos “fatos”. Os “acontecimentos” independem do pesquisador, se processam e conformam o dia-a-dia do local estudado. Os “fatos”, por sua vez, são os acontecimentos significativos, que assim se transformaram em virtude de um trabalho de interpretação do pesquisador, e apenas por isso possibilitam a compreensão da realidade estudada. É a partir desses “fatos” que poderão ser criadas as matrizes de leitura analítica dos registros de campo para então se alcançar as sínteses. (SOUZA; SATO, 2001, p. 45).

Seguindo os passos de André (2002, p. 61) pretendo “olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores e os sentimentos e as representações nele contidos”. Utilizando o sentido da reflexibilidade investigativa proposta por Sarmiento (apud QUINTEIRO, 2002, p. 28), a qual “constitui princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”.

1.2 A Pesquisa de Campo

1.2.1 A instituição

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição filantrópica, localizada no interior paulista, que atende crianças e adolescentes na faixa etária de quatro a quinze anos no contra-turno escolar. Entretanto, restringi-me ao projeto pedagógico referente à educação infantil responsável pelo atendimento de crianças de quatro a seis anos.

Fundada em 1950 pela iniciativa de religiosas e membros influentes da comunidade, situa-se na região periférica da cidade. Está instalada em um terreno de aproximadamente 44.000,00 m², possuindo uma área construída de 2.200,00 m², doado pela Igreja Católica.

O estado de conservação do prédio – caracterizado por sua arquitetura colonial – é bastante insatisfatório, necessitando de reforma e substituição das redes hidráulica, sanitária e elétrica, além da cobertura, do forro e da pintura. Precisa também ser ampliado e adaptado para que atenda efetivamente às necessidades dos projetos desenvolvidos na instituição.

Suas instalações físicas são constituídas por: ampla área verde, parque infantil, salas adaptadas para múltiplas atividades, biblioteca, brinquedoteca, consultório odontológico, cozinha, banheiros e uma sala de reuniões. Juntamente às precárias condições estruturais observei a escassez de recursos materiais (produtos alimentícios, higiênicos, pedagógicos, lúdicos, etc.) e pessoais, inviabilizando uma proposta educativa consistente. O quadro profissional é pouco qualificado, integrado por um número elevado de voluntários/as.

A população atendida pela instituição é de baixa renda. A maioria dos familiares responsáveis pelas crianças e adolescentes trabalha no corte de cana de açúcar, atividade diretamente relacionada à economia da região, que vem sendo mecanizada, provocando o desemprego e a exclusão social dessas pessoas. Aqueles que não trabalham com o corte de cana estão inseridos no mercado informal como ajudantes nas construções civis, catadores de papel, domésticas ou diaristas.

Esta instituição sofreu várias transformações ao longo do tempo. Em sua origem – de cunho assistencial filantrópico com forte apelo religioso – destinava-se exclusivamente à guarda, proteção e cuidados de meninos órfãos em regime de internato.

Em 1994, passou a acolher crianças de ambos os sexos em regime de semi-internato, sendo caracterizada como *creche* pela comunidade local. Em 1999, tornou-se uma Organização Não Governamental (ONG). Ou seja, consolidou-se, então, como espaço educativo constituído por projetos sociais que atendem a crianças de ambos os sexos na faixa etária de 4 a 15 anos, no contra-turno da escola, em parceria com a sociedade civil. Somente as crianças menores (4 a 6 anos) são atendidas em período integral.

Os projetos desenvolvidos por esta ONG são:

Risque e Rabisque, referente à educação infantil, este projeto atende a crianças de 4 a 6 anos em período integral, integrando jardim I, II e III. No período da manhã, as crianças freqüentam a sala de pré-alfabetização mantida pela prefeitura, na própria instituição.

Projeto 100% Criança, oferece um programa de ações complementares à escola e de apoio psicossocial para crianças e adolescentes com idades entre 7 e 14 anos e 11 meses, prioritariamente aqueles em situação de risco pessoal e social, provenientes de famílias com renda mensal de até dois salários mínimos.

Projeto SOS Bombeiros no resgate da Cidadania, em parceria com o Posto de Bombeiros local, desenvolve atividades complementares à escola com crianças e jovens na faixa etária de 10 a 15 anos em situação de risco pessoal e social, provenientes de famílias com renda mensal de até dois salários mínimos.

Projeto 100% Família busca envolver os familiares nos projetos sócio-educativos desenvolvidos pela instituição, além de realizar oficinas específicas de interesse dos participantes. São oferecidos cursos de capacitação profissional em parceria com o Posto de

Atendimento ao Trabalhador, visando à inserção dos participantes no mercado de trabalho e à melhoria na renda mensal dos trabalhadores.

Além destes projetos, existem alguns subprojetos que, predominantemente, são executados por voluntários, são eles: Oficinas de teatro, Musicalização, Horta da família, Artesanato com pneus e bambus, Videoteca, Exercitando a família: a importância da atividade física, Arte circense e Equitação.

Quanto à alimentação, são oferecidas quatro refeições diárias:

- Desjejum: das 7:00 às 8:00h.
- Almoço: das 11:00 às 13:00h.
- Café da tarde: das 14:00 às 15:00h.
- Lanche ou jantar: da 16:30 às 17:30h (oferecido pela cozinha piloto do município, os alimentos são doados pela comunidade local e o cardápio é de responsabilidade da cozinheira da instituição).

1.2.2 O primeiro contato

Ao conhecer a estrutura física da instituição, com a finalidade de realizar minha pesquisa, deparei com a brinquedoteca quando a coordenadora abriu uma porta – que estava trancada – de uma sala fechada, vazia, com pouca claridade, extremamente organizada com vários brinquedos, doados pela comunidade. Mesmo sendo bastante requisitados e desejados pelas crianças, estes objetos lúdicos não eram utilizados tampouco a brinquedoteca freqüentada, apesar delas passarem por esta sala todos os dias, já que se situa ao lado da sala de atividades. Um misto de indignação (pela não utilização) e encantamento (pela

graciosidade e simplicidade do ambiente) me envolveu: por que este espaço tão rico em possibilidades lúdicas não era disponibilizado às crianças?

Algumas justificativas foram apresentadas pela coordenação: o espaço físico da brinquedoteca é muito restrito, porque se localiza nas adjacências de uma sala de atividades, delimitada por divisórias de madeira, por isso, comporta um número pequeno de crianças. Todavia, a sala de atividades, apesar de possuir praticamente a mesma extensão, era utilizada. A falta de pessoal disponível inviabilizava sua utilização, já que somente duas educadoras eram responsáveis pela educação e cuidados de trinta e duas crianças. No entanto, essas mesmas duas educadoras cumpriam todas as outras atividades propostas pela instituição.

Diante desta situação me prontifiquei a utilizar este espaço de brincadeiras com as crianças e também a colaborar com a coordenação, nos aspectos referentes à educação infantil.

A coordenadora aceitou meu pedido prontamente, dizendo que estava muito feliz com a minha presença, pois poderia auxiliá-la no que diz respeito à educação das crianças *pequeninhas*, demonstrando pouco conhecimento na área, em virtude de sua experiência profissional com adolescentes.

Assim, buscando conciliar os objetivos da pesquisa de campo com uma demanda pessoal, a porta fechada para o brincar me mobilizou... Iniciei meu trabalho nesta brinquedoteca. Esta experiência me mostrou a riqueza e a complexidade das interações infantis durante as brincadeiras.

Desta forma, explicitarei os objetivos do meu trabalho de pesquisa, ou seja, analisar a construção social da masculinidade e da feminilidade a partir das significações e sentidos atribuídos pelas crianças – por meio de suas diferentes linguagens – à categoria de gênero, durante as relações que estabelecem com seus pares no brincar. Esclareci que pretendia refletir sobre o processo de constituição da subjetividade das crianças especialmente quanto às

identidades de gênero em suas interações sociais, em um contexto institucional, discutindo os limites e possibilidades da brincadeira, do lúdico, da fantasia, da imaginação, da diversidade e da cultura infantil.

Escolhi, então, esta brinquedoteca como o local de estudo, por considerá-la favorecedora das manifestações de socialização, e recorri à abordagem etnográfica, como uma metodologia capaz de permitir entender a experiência infantil a partir da própria perspectiva da criança, concebendo-a como ser social que produz e se apropria da cultura.

Ao término do processo da coleta de *dados* da pesquisa de campo pude vislumbrar algumas conquistas: a continuação dos trabalhos desenvolvidos na brinquedoteca – ou seja, a garantia do espaço e do tempo para o brincar livre e espontâneo – por estagiários de psicologia da faculdade local e a substituição do local da brinquedoteca, que no início da pesquisa estava acoplada à sala de atividades, sendo posteriormente transferida para outro espaço mais amplo, independente, com maior visibilidade e mais arejado.

Acredito que estas conquistas se deram em virtude da construção de um novo olhar – sobre e para as crianças e suas brincadeiras – ter sido alcançado no sentido de valorização da infância como período peculiar da vida, rico em potencialidades.

1.2.3 O cenário: a brinquedoteca

A brinquedoteca se localizava em uma pequena sala adjacente à sala de atividades pedagógicas, delimitada por divisórias de madeira. Este espaço, bastante restrito, apresentava condições precárias de conservação: pintura desgastada pelo tempo, o piso de tacos representava sérios riscos para as crianças por estarem soltos. Muitas, caíam, tropeçavam, se machucando ao brincar.

Apesar de possuir três janelas velhas, de madeira, a iluminação e a ventilação não eram suficientes para que eu pudesse aproveitar a iluminação natural. Ficava com uma lâmpada acesa e um ventilador ligado durante todo o tempo de permanência na sala.

Em um dos lados das paredes havia três estantes de madeira coloridas, na altura das crianças; acima delas, alguns recortes, gravuras referentes a contos de fadas, desenhos, que foram colados com a intenção de decorar o ambiente. Nestas, localizavam-se os carrinhos, aviões, caminhões, ônibus, tratores, helicópteros, blocos de construção, jogos, etc.

Na parede ao lado, em duas estantes coloridas, estavam as bonecas de vários tipos e tamanhos, objetos pertencentes ao universo doméstico como fogão, sofá, armários, telefone, banheira, carrinho de supermercado, piano, casinhas, etc.

Nas extremidades da sala havia um urso de pelúcia enorme, uma barraca cheia de bolinhas coloridas – denominada pelas crianças como *piscina de bolinhas* – e uma estante triangular de difícil acesso, preenchida com muitos ursinhos de pelúcia. Entre a estante e a barraca de bolinhas localizava-se um cabideiro com algumas fantasias de palhaço. No meio da sala, estavam distribuídas cinco mesinhas de madeira com cadeiras pequenas e coloridas.

A maioria dos brinquedos está razoavelmente conservada, já que foram doados pela comunidade. No entanto, alguns estão em péssimas condições, ou quebrados, ou incompletos.

1.2.4 As observações participantes: as brincadeiras

Como trinta e duas crianças participavam do projeto *Risque e Rabisque*, sendo o espaço da brinquedoteca muito restrito, formei quatro grupos de oito crianças, escolhidas aleatoriamente, para que todas pudessem freqüentá-la. Realizei dois encontros semanais com duas horas de duração, o que representou cerca de quarenta e seis encontros ao longo de seis meses de pesquisa de campo.

Quando as crianças entraram na brinquedoteca pela primeira vez houve muita agitação e deslumbramento em relação aos brinquedos, pois quase não tinham acesso a esse contexto de brincadeiras.

Pegavam e largavam os brinquedos rapidamente, pulavam, corriam, gritavam, demonstrando muita ansiedade em brincar com todos eles. Chegaram até mesmo a agir de forma agressiva com alguns objetos e colegas ao disputá-los.

Evidenciava-se, desta forma, a importância da brincadeira e o quanto aquele momento e aqueles brinquedos significavam para elas. Momento especial para a liberdade ao brincar, de acesso a objetos lúdicos, muitas vezes, velhos, quebrados, desgastados, mas que para aquelas crianças tinham um valor inestimável.

Quando o tempo da brincadeira terminava, muitas relutavam em sair da brinquedoteca, pedindo para permanecer durante um tempo maior, ou tentavam levar para casa alguns brinquedos ou ainda demonstravam o desejo tê-la em suas próprias residências, como pode ser percebido no episódio: **A boneca e o carrinho**.

Conversando com uma turma de crianças que estava no parque, brincando com terra, Bruno disse:

— **Eu vou ter uma brinquedoteca lá na minha casa.**

— **Mas você não tem brinquedo.**

Disse Rafael.

— **A minha mãe vai comprar, viu?**

— **E do que você mais gosta de brincar na brinquedoteca?**

Perguntei.

— **De boneca!**

Gargalhada geral da turma.

— **E eu de carrinho.**

Respondeu também Lara.

Apesar de toda a agitação, foi possível perceber como as crianças se expressavam nas relações que estabeleciam umas com as outras, com os objetos, com o tempo e com o espaço lúdico. Observar as crianças atentamente em sua espontaneidade lúdica oferece a possibilidade de desvelar o que Bondioli (2004) denomina como *pedagogia latente* ou *pedagogia implícita*, o que significa apreender aquelas aprendizagens que se consolidam nos

subterfúgios dos acontecimentos, ações, circunstâncias e práticas das instituições educativas. Pode-se afirmar que os valores atribuídos às diferenças de gênero integram uma pedagogia latente, já que se manifestam além dos conteúdos programados e preestabelecidos. Portanto, esses valores são aprendidos e construídos nas mais diversas situações vivenciadas pelas crianças cotidianamente.

Inicialmente, coloquei-me na posição de alguém que somente disponibilizava esse espaço e esse tempo para o brincar livre espontâneo. As crianças destacavam a minha presença, ressaltando diferenças, conforme o relato seguinte registrado no diário de campo:

Neste dia, as crianças estavam menos ansiosas porque entenderam que utilizariam a brinquedoteca, mas que depois voltariam. Algumas relacionavam a minha presença na instituição com o brincar neste espaço:

— **Então, quer dizer, você é a mulher da brinquedoteca?**

Argumentou Lucas.

Tentei desvencilhar essa imagem propondo à coordenadora novas formas de utilização da brinquedoteca, para que quando a pesquisa terminasse não deixasse de ser utilizada novamente.

AS MULHERES...

— **Tia, cadê as outras mulheres?**

Lara me perguntou.

— **Quais mulheres?**

Retornei a pergunta a ela.

— **As outras da brinquedoteca. As meninas da turma.**

— **Ah, elas faltaram hoje.**

— **Nossa, só tem uma menina hoje na brinquedoteca.**

Lara disse, referindo-se a ela mesma.

— **Não, tem outra, a tia.**

Disse Beto.

— **Eu tô falando de menininha, a tia é grandona!**

Cada vez mais eu buscava me aproximar das crianças com a finalidade de estabelecer um vínculo de confiança com elas. Algumas vezes, eu pedia permissão para participar das brincadeiras. Assim, gradativamente, fui sendo convidada a partilhar de seus momentos lúdicos.

Os registros das atividades lúdicas sempre aconteciam após os encontros, muitas vezes, na própria instituição. Como eram muitas as brincadeiras, eu selecionava aquelas que iam ao encontro dos objetivos específicos da minha pesquisa, portanto, referentes à temática de gênero.¹³

¹³ Conferir Apêndice 1: **As brincadeiras...**

1.3 O USO DO VÍDEO COMO FONTE COMPLEMENTAR

A partir da apropriação dos procedimentos metodológicos da pesquisa do tipo etnográfica, enfatizo como um dos recursos para a viabilização de uma postura ética pautada no compromisso, no rigor e na fidedignidade da pesquisa qualitativa: *a triangulação das fontes*. Ou seja, o cruzamento de todas informações obtidas por meio de diversas técnicas – observações participativas, entrevistas e análise de documentos – durante o processo investigativo.

A abrangência deste método de pesquisa objetiva “fazer com que os dados falem da forma mais completa possível” (PRADO, 1998, p. 38), pois a triangulação permite confrontá-los, complementá-los e problematizá-los com a finalidade de, posteriormente, aprimorar a reflexão sobre eles.

A partir do desejo de explorar mais detidamente as mensagens implícitas, o não-dito, o que escapa ou passa despercebido – por diversas razões –, utilizei também como fonte complementar as filmagens (observações gravadas em vídeo), após seis meses de observação direta. Prado (1998) também em seus estudos utilizou-se deste procedimento:

Com a necessidade de expor tantas mensagens expressas nas mais diversas linguagens do outro, que se diluíam entre a observação e o relato no diário de campo, e como forma de aliar ao modo de comunicação adulta – a escrita, um modo infantil que não se lê, pois não se escreve – se vê, introduzi (ao término de oito meses de observação) a utilização da técnica de filmagem, lidando com a heterogeneidade da platéia, personagens, pesquisadora e câmera, cada qual, associado a formas de interações diferentes (PRADO, 1998, p. 38).

Nesse sentido, é importante enfatizar que as observações participantes se constituíram como principal instrumento metodológico de apreensão dos dados, sendo as filmagens empregadas como um recurso – suporte – para sua complementação.

Assim, foram utilizadas com intuito de contextualizar o fenômeno estudado, demonstrando o local da pesquisa, ou seja, a estrutura física da brinquedoteca, os tipos de brinquedos que a compõem, a forma como as crianças se relacionam com eles e, finalmente, a interação entre elas – meninos e meninas – durante o brincar.

Além disso, a técnica da filmagem possibilita analisar a própria postura do pesquisador, na medida em que expõe seu olhar sobre o objeto. Este olhar, por sua vez, observa, seleciona, interpreta, atribuindo significações. Assim, permite também ao pesquisador prestar atenção em si mesmo, avaliando e refletindo sobre o seu lugar, suas atitudes, suas expectativas e seus preconceitos.

Compartilhando dessa mesma perspectiva metodológica, embora priorizando a técnica de filmagem, Ávila (2002), em sua pesquisa sobre as práticas educativas das professoras de crianças *pequeninhas*, zero a três anos, faz um importante percurso teórico e histórico sobre os estudos – em diversas áreas – que se valeram deste instrumento, buscando suas contribuições.

Segundo esta autora, as primeiras pesquisas que se utilizaram desta ferramenta, como principal meio de captação dos dados, concentraram-se na área da psicologia educacional. Oliveira (1989) a utilizou para analisar os jogos de papéis na perspectiva do desenvolvimento infantil; Paula (1994) observou situações de alimentação na creche; Rocha (1994) enfocou a constituição social do brincar entre pré-escolares e Cruz (1995) centrou-se nos gestos, expressões e linguagem de crianças *pequeninhas* em um berçário municipal.

Em relação aos estudos pedagógicos, destacam-se: Nogueira (1997) que abordou a produção da cultura infantil no brincar de crianças de quatro a seis anos; Búfalo (1997), que privilegiou as práticas educativas de monitoras de creche; Prado (1998), que estudou as brincadeiras de crianças *pequeninhas* (três meses a três anos), porém, valendo-se desta técnica como recurso complementar, acima mencionado. Finalizando, Godói (2000) elegeu as práticas de avaliação como objeto de investigação em sua pesquisa.

O campo da antropologia visual se configura como perspectiva privilegiada para o pensar sobre o emprego de técnicas audiovisuais, produzindo vários trabalhos relevantes na área. Em relação às crianças, Ávila destaca o estudo de Fonseca (1995), *A noética do vídeo etnográfico*.

Para transcrever as filmagens e, posteriormente, considerá-las em minha fundamentação analítica, pautei-me na perspectiva de observação proposta por Bondioli (2004), na qual a autora assume *uma perspectiva de representação*. Esta perspectiva se propõe:

a considerar o que se apresenta aos olhos do observador – o dia escolar – como uma espécie de representação teatral com um início, um fim e um desenrolar temporal marcado em “tempos” e “atos”; estes últimos, por sua vez, caracterizados pela sucessão de diversos episódios (BONDIOLI, 2004, p. 23).

Os componentes destes episódios são: o *cenário*, o local onde se dá o evento – a brinquedoteca; o elenco de *atores*, as crianças que representam papéis nas brincadeiras; estas, por sua vez, integram a *cena*; a forma como as crianças interagem – *agrupam-se* – umas com as outras (individualmente, em duplas ou em grupos), sob a coordenação de um *diretor* que eventualmente participa ou não do episódio. Estes componentes coincidem com os focos de observação propostos pela autora. Entretanto, acrescenta-se a eles a *duração* dos episódios (longos, curtos ou intermediários) e a *posição* seqüencial dos acontecimentos.

Identifiquei-me, especialmente, com esta perspectiva de observação e análise por me sentir, muitas vezes, diante das crianças como espectadora de um belo e complexo espetáculo teatral (brincar é uma arte!), rico em imaginação, criatividade, fantasia e seriedade, no qual, em alguns momentos, era convidada a participar da encenação¹⁴.

¹⁴ Conferir Apêndice 2: **As filmagens...**

No primeiro dia de filmagem, inicialmente, expliquei para as crianças o que era aquele equipamento e por que eu o estaria utilizando em alguns momentos, durante as brincadeiras. Além disso, comprometi-me a mostrar os resultados das filmagens a elas: *passar na televisão*.

As crianças reagiram muito bem diante da presença deste objeto desconhecido. No início, muitas alteravam seu comportamento diante da câmera, procurando todas as formas de chamar atenção; faziam pose, sorriam, gesticulavam, acenavam ou ficavam estáticas na minha frente, esperando que eu as *fotografasse*. Com isso, dei a elas a oportunidade de filmar também, sempre as acompanhando, auxiliando-as no que fosse preciso, para que assim pudessem conhecer e se familiarizar com o equipamento, além de se colocar no meu lugar. Ao longo do tempo, as observações ocorreram com as crianças indiferentes à câmera.

Algumas frases ilustraram o primeiro momento de filmagem:

- **Tira foto, tira foto.** Weslei
- **Senta que a tia tá tirando foto!** Rodrigo
- **Tia, cê tá tirando foto?** Louize
- **Vai Bruno, roda, pode rodar...** Weslei

Ao contrário das outras crianças que ficaram estáticas frente à câmera ou mantiveram-se indiferentes, Bruno, quando percebeu que eu o estava filmando, começou a dançar, encenar com alguns objetos, inclusive com um vestido, fazendo coreografias... Isto, justifica a frase de Weslei, que, observando-o, dizia: **vai Bruno, roda, pode rodar...**

2 A CONSTRUÇÃO MODERNA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

2.1 *A Criança é o Futuro Cidadão*: nas interfaces da educação, a criança-aluno

A criança é o ponto de partida deste estudo, considerada em sua magnitude subjetiva, histórica e social, ou seja, como sujeito real que participa dos fatos e acontecimentos de seu tempo.

Nesse sentido, esta pesquisa requer uma reflexão que não seja alheia à sua participação no processo de compreensão, produção e construção de conhecimentos sobre a infância.

Neste capítulo, pretendo tecer algumas considerações a respeito de como a criança foi vista e compreendida, ao longo da modernidade, pois acredito que *nossas crenças e valores estão comprometidos com a perspectiva em que nos colocamos a cada instante*, ressaltando seu processo de institucionalização (FIGUEIREDO; SANTI, 2000, p. 37).

As transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas nesse período suscitaram mudanças significativas nas mentalidades e sensibilidades dos indivíduos, as quais, por sua vez, afetaram os modos de agir, viver e conviver.

Preponderantes para demarcar novos comportamentos, atitudes, costumes, concepções estéticas e formas de se relacionar com o corpo foram as noções de sujeito, dimensão pública e privada de mundo, intimidade, individualidade, racionalidade e cientificidade (BOTO, 2002).

O indivíduo passa a ter uma importância centrada em si mesmo e a criança deixa de ser valorizada somente em função da perpetuação da linhagem que assegurava as condições da continuidade do ciclo vital. A busca da autonomia plena com relação à vida, interrompia o elo de pertencimento à coletividade. “Esse arrancar simbólico do corpo individual ao grande

corpo coletivo sem dúvida constitui a chave de muitos comportamentos nos séculos clássicos” (GÉLIS, 1994, p. 317).

Nessa conjuntura, a infância emerge como um conceito construído pela sociedade burguesa, capitalista, urbano-industrial, no momento em que foram modificados a inserção e o papel social da criança na comunidade.¹⁵ Ou seja, esta passou a ser alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura (ARIÈS, 1981).

Inovações na constituição familiar – núcleo reduzido, responsabilidade pelos filhos, reorganização do cotidiano doméstico, etc – corresponderam às novas expressões de convivência social regidas pela cultura moderna. É nesse contexto, que a escola e a família vão se consolidando como instituições responsáveis pela guarda, acolhimento e educação dos pequenos.

Diante dessa nova categoria social – infância – a modernidade engendrou os dispositivos institucionais necessários para seu cuidado e educação. Preocupando-se, essencialmente, com as formas de inculcar modos de civilidade nas crianças, aliadas a práticas de controle do corpo e concepções morais rígidas e severas, “a puerilidade, agora, seria definida no projeto institucional que a abrigaria. Pela reflexão teórica e pela prática experimentada, a escola tornava-se o lócus da criança-aluno” (BOTO, 2002, p. 37).

Constata-se, nesse período, uma secularização preeminente, na qual, observa-se, segundo Smolka (2002), recorrendo a Certeau, uma transposição dos ideais religiosos aos sociais e políticos. “Isto se torna perceptível, por exemplo, nas análises do ensino dos colégios, onde começam a se impor as virtudes de caráter social – a polidez, a postura, o rendimento e a civilidade” (SMOLKA, 2002, p. 105).

¹⁵ As considerações de Ariès (1981) possibilitaram compreender que as diferentes concepções de infância são determinadas pelas modificações nas formas de organização da sociedade, por isso nem sempre existiram e foram compreendidas da mesma maneira. Estas, por sua vez, segundo Kuhlmann (1998) não se manifestam de forma linear e ascendente no que se refere ao desenvolvimento histórico, podendo existir simultaneamente.

Conforme Boto (2002), a educação dos pequenos tornou-se algo tão importante a ser conquistado que a obra de Erasmo, do século XVI, *A Civilidade Pueril*, a qual ditava formas de ensinamento da polidez para educadores e familiares, obteve sucesso inédito, contando com 130 edições publicadas ininterruptamente. Atrelado ao aprendizado de boas maneiras, o conhecimento formal também se fazia presente no cenário da aristocracia renascentista.

A pedagogia tradicional, herdeira do modelo jesuítico, por meio da institucionalização da infância, nos colégios, eliminava todas as formas de expressão da espontaneidade e diversidade das crianças, utilizando para isto métodos disciplinares e coercitivos. “Tratava-se aqui de produzir a criança-indivíduo; a criança como um específico estado de ser: criava-se, com os colégios, a infância escolar” (BOTO, 2002, p. 31).

Transformando-as em alunos, a modernidade ditou uma forma da criança ser e estar no mundo, vislumbrando-se uma cultura escolar marcada pela organização, classificação, hierarquização e seriação de alunos, estimulando práticas e rituais de competição e disputa.

A garantia de uma escolarização fundamentada nos pressupostos científicos e racionais do momento, projetava-se nos métodos pedagógicos, assim como na estruturação do tempo e do espaço, no ensino progressivo e gradual. Para isto, dispunham de procedimentos e estratégias mecanizadas e padronizadas, as quais desconsideravam as peculiaridades infantis em prol de uma homogeneização na aprendizagem.

Ao professor competia a vigilância contínua dos alunos, a manutenção da ordem e da disciplina e a transmissão de conhecimentos de forma unidirecional: “o mundo da infância separava-se, efetivamente, do mundo adulto; até pela distância que passa a ser recomendada entre o educador e a criança-aluno” (BOTO, 2002, p. 39).

Contrariamente às exigências de polidez impostas pelos moralistas modernos, Rousseau, teórico de referência na época, propunha um trabalho pedagógico que primasse pela valorização e conservação da inocência da criança em sua interação com a natureza.

Preocupado com o desenvolvimento humano em seus diversos matizes, salientou as características comuns relativas a cada período da vida, ressaltando que a espontaneidade, a liberdade e a felicidade infantil deveriam ser preservadas.

Desta forma, propôs um método capaz de potencializar os sentidos, as emoções, proclamando a primazia do sentimento sobre a razão. A perspectiva rousseuniana valorizava a natureza, a bondade e a espontaneidade infantil. Contudo, fazia-o considerando a criança em suas relações sociais. Nesse sentido, a bondade e a felicidade se constituíam como principais objetivos da educação.

A originalidade do método proposto por Rousseau consistia em considerar a criança em sua especificidade. No entanto, não deixou de ser um método – apesar de mais abrangente e humanista – para educar o futuro cidadão, já que dialogava com os familiares e preceptores dos educandos (BOTO, 2002; SMOLKA, 2002).

Paradoxalmente, em contraposição ao *bom selvagem* rousseuniano, à educação foi atribuída a responsabilidade de tirar a criança de sua condição natural com a intenção de engendrar modos de ser condizentes aos estatutos civilizatórios da cultura moderna.

Desta forma, pode-se afirmar que a modernidade revelou a infância, mas ocultou a criança. Nesse período, constata-se:

[...] encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. [...] Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças, e sim da infância. (BOTO, 2002, p. 57).

No contexto brasileiro, a modernização da sociedade como um todo era um ideal a ser conquistado no início do período republicano, sendo a criança considerada como principal agente de transformação social:

A ciência da pedagogia amparada na pedagogia do cientista representava, também, a indicação de uma direção a ser tomada pela sociedade como um todo. Dos mais variados matizes interpretativos provinham opiniões, segundo as quais seria necessário fazer da ciência e da instrução instrumentos preparados para oferecer à sociedade uma direção que a distanciasse do próprio passado. Quanto ao futuro, seria necessário engendrar um tipo de modernização de cunho urbano industrial, produto e produtora de um ethos de civilidade pautado numa nova disciplina social, remodeladora e, em todos os aspectos, saudável. O ponto de partida era a criança (FREITAS, 2002, p. 351).

Ampliam-se, no cenário da intelectualidade brasileira, os debates educacionais em prol da modernização do país. A escola projeta-se como principal instituição capaz de viabilizar tal objetivo.

No entanto, os educadores da época pretendiam que os ideais associados à modernidade, dentro de uma perspectiva civilizadora, ultrapassassem os limites institucionais da esfera escolar – espaço público –, angariando esforços para inseri-los também na esfera doméstica e familiar – espaço privado.

Nesse contexto, surgem ações e discursos de especialistas¹⁶ sobre a infância, pautados em saberes científicos da psicologia e da pedagogia, direcionados à educação das famílias. Para ilustrar, serão destacados os discursos proferidos pelo intelectual Porto-Carrero por sua significativa atuação enquanto educador nesse momento de renovação educacional (MAGALDI, 2002).

Porto-Carrero foi um médico psiquiatra fortemente influenciado pelos ideais da eugenia e do higienismo/preventivista, associando-os aos pressupostos psicanalíticos, “para além da preocupação com a saúde do corpo, conferiu maior destaque, em seus textos e ações, à saúde da alma” (MAGALDI, 2002, p. 64), constituindo-se como um dos precursores da psicanálise no Brasil.

Segundo este médico e educador, a partir de uma apropriação equivocada dos conhecimentos psicanalíticos, a educação se constituía como um meio eficaz de intervenção na prevenção de *futuros males psíquicos* produzidos no ambiente familiar. Ele acreditava que

¹⁶ A maioria desses especialistas era constituída por médicos, evidenciando a excessiva interligação existente na época entre a educação e a medicina influenciada por pressupostos eugênicos e higienistas.

através de ações educativas se poderia preservar a saúde mental das crianças. E, por conseguinte, garantir a construção de adultos *normais* úteis à sociedade.

A profunda importância atribuída à infância estava atrelada à idéia de se construir uma sociedade futura saudável e promissora, ressaltando para isto a responsabilidade dos familiares em tal empreendimento. Ao se considerar os filhos como *massa informe, cera a modelar, alma em branco*, justificava-se a preparação dos pais para exercer tal função da melhor forma possível.

Nesse sentido, às famílias, em especial às mães, foi imputada a tarefa de cuidar de seus filhos conforme os preceitos científicos da época em complementaridade à educação escolar. Para isto, deveriam estar devidamente orientadas para a *arte de criar filhos* ou *ciência de ser mãe* como afirmaram Cesário Correa Arruda e a puericultora Ida Sle, respectivamente (KUHLMANN JR., 2002, p. 481).

Desta forma, propunha-se uma formação preestabelecida fundamentada na higiene, na puericultura, nos deveres familiares e domésticos, inclusive morais. Delimitavam-se, assim, diferentes papéis e funções atribuídas a homens e mulheres no que diz respeito à infância, restringindo às mulheres atividades vinculadas à esfera privada.

O processo educativo em prol da construção de uma nação moderna englobaria aspectos físicos, psicológicos e morais. Um corpo saudável era conquistado por meio da criação de hábitos de higiene, demarcados por orientações médico-sanitaristas, nos educandos. Quanto à saúde mental, vislumbrava-se uma prática pedagógica fundamentada nos postulados científicos da psicologia.

Discursos de intelectuais da época ilustram este posicionamento como bem demonstra Kuhlmann Jr. (2002, p. 476): “a educação da criança repousa sobre um problema de psicologia aplicada”, afirmou Sampaio. “Deve-se seguir um novo rumo de acordo com os ditames da pedagogia científica, desenvolvendo harmonicamente toda a personalidade

psíquica dos futuros cidadãos brasileiros” escreveu Quaglio, pertencente à Escola Normal Caetano de Campos de São Paulo.

O encontro da psicologia com a educação foi acentuado pela influência do positivismo do período republicano brasileiro, a tendência progressista da época. A importância da educação infantil, pautada nos conhecimentos científicos, revelava-se na consolidação de um laboratório de pedagogia e psicologia experimental, intitulado Gabinete de Antropologia e Psicologia Pedagógica, em 1914, ao lado da Escola Normal Secundária de São Paulo.

Tratava-se de conferir legitimidade científica, por meio da observação, mensuração e procedimentos quantificáveis à educação da criança, aliados às concepções do higienismo e da eugenia (FREITAS, 2002).

Assim, a educação tornou-se um lugar propício à aplicação dos procedimentos psicológicos. Acreditava-se que o sistema educacional somente obteria êxito se conhecesse a complexidade do ser humano e, em especial, da criança e de seu processo de desenvolvimento físico, mental e cognitivo, objeto de estudo da psicologia.

Os testes psicológicos – inteligência, capacidade, habilidade, percepção, etc – foram amplamente utilizados nessa conjuntura, com a finalidade de hierarquizar, classificar e homogeneizar as classes escolares, conforme os ditames da ciência psicológica que se instaurava, indicando um ensino diferenciado para crianças ditas *normais* e *anormais*. Emergia, assim, uma ciência que propunha estudar a crianças nos limites do laboratório (FREITAS, 2002).

2.2 A Criança explica o Homem: a criança vista como objeto de estudo e de práticas da psicologia

Segundo Figueiredo e Santi (2000), a psicologia se constitui enquanto ciência independente no momento em que as transformações socioculturais ocorridas na história da civilização ocidental, sobretudo na modernidade – portanto, determinadas historicamente – abrem espaço para a produção de subjetividades individualizadas e privatizadas. Isto acontece quando o homem, a partir da perda de referências coletivas, necessita recorrer à sua própria consciência para buscar meios de solucionar seus conflitos.

Os estudos antropológicos bem demonstram que o desenvolvimento dos processos de subjetivação e individualização não se dá de forma linear e contínua, além de apresentar particularidades conforme as características de cada sociedade.

As condições socioeconômicas vigentes na época também colaboraram com o processo de constituição do sujeito moderno, já que no sistema mercantil de produção e trabalho que se instaurava – pautado nos pressupostos ideológicos do liberalismo – eram preconizados o lucro e a exploração. O indivíduo, para defender seus próprios interesses, deveria obtê-lo mesmo que isto significasse o prejuízo do outro. Rompiam-se os elos de solidariedade que compunham a produção comunitária feudal.

Nesse cenário de decadência do mundo medieval, no qual uma estrutura única predominava sob a égide da Igreja, o homem enquanto indivíduo livre e autônomo vai se posicionando como centro do mundo. Esse movimento de valorização da individualidade foi fundamental para a formação do humanismo moderno.

Smolka (2002) também situa o processo histórico que propiciou o desenvolvimento do conceito de *eu* em seus diversos matizes.

Intrinsecamente relacionada às condições de vida e às relações de produção, aos sistemas de trocas e à comercialização crescente, ao desenvolvimento das sociedades urbanas e à formação dos Estados, ao estabelecimento e explicitação de normas de conduta e ao surgimento e reorganização de classes e posições sociais, ao cada vez maior domínio dos fenômenos da natureza; a concepção do Eu humano, que começava a se esboçar nos séculos XIV e XV, encontra-se também vinculada a um movimento de secularização do pensamento em relação à imposição da autoridade eclesiástica, e à possibilidade do homem colocar-se conscientemente como objeto de seu pensar. (SMOLKA, 2002, p. 101).

Em contrapartida, esse mesmo momento que potencializou a exaltação do sujeito moderno possibilitou também a sua crítica, tomando-o como objeto de reflexão e investigação, desencadeando uma crise nos valores e perspectivas de até então. Alguns teóricos da época – Montaigne, Shakespeare, entre outros – o identificavam como um contexto de extrema vaidade humana.

Assim, mediante contestação da pretensa soberania do *eu*, novas formas de controle foram engendradas, principalmente referentes ao corpo, para a manutenção da ordem social vigente.

A demanda por técnicas de controle reconhece a necessidade de elaboração de conhecimentos científicos para viabilizar tal objetivo:

como lidar melhor com sujeitos individuais? Como educá-los de forma mais eficaz, treiná-los, selecioná-los para os diversos trabalhos? Em todas essas questões se expressa o reconhecimento de que existe um sujeito individual e a esperança de que é possível padronizá-lo segundo uma disciplina, normatizá-lo, colocá-lo, enfim, a serviço da ordem social (FIGUEIREDO, SANTI, 2000, p. 49).

Nesse contexto, os estudos psicológicos emergem a serviço do controle do comportamento individual, especialmente nos campos da educação e da saúde. Marcada por uma contradição intrínseca, a psicologia reconhece a subjetividade humana com a finalidade de conhecê-la para dominá-la de forma mais profícua, delimitando-a como objeto de ciência.

A psicologia postulada como científica começa a se configurar em meados do século XIX, na Europa Ocidental e na América do Norte, subordinada às ciências naturais, “baseada

em valores como a mensuração, a classificação, a normatização, a ordem, a predição” (SMOLKA, 2002, p. 113). Nesse sentido, utiliza-se, principalmente, como métodos de investigação a observação e a experimentação.

Enquanto disciplina acadêmica, a psicologia ganha visibilidade no cenário das ciências da educação, sendo chamada a aplicar seus conhecimentos nesse campo que se consolidava nos fins do século XIX e início do século XX.

Segundo Warde (1997), a articulação entre a pedagogia e a psicologia projetou a criança como objeto privilegiado de análise e investigação nos estudos científicos. A busca pela compreensão dos processos de desenvolvimento mental, da infância à idade adulta, preocupação premente nos meios educacionais da época, sob acentuada influência das idéias evolucionistas,¹⁷ fez com que se ampliassem os interesses sobre o crescimento e desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de universalizar a escolarização europeia, alguns temas são eleitos como centrais: a capacidade de aprendizagem e aquisição do conhecimento, a inteligência e as singularidades de cada criança.

Assim, destacaram-se dois tipos de trabalhos: um que buscava compreender e descrever os processos de desenvolvimento cognitivo – nessa perspectiva, ressaltam-se os estudos piagetianos –; e outro que, essencialmente, visava à mensuração e à classificação da inteligência.

Dessa forma, as elaborações teóricas produzidas pela psicologia vão sendo incorporadas às práticas educativas, agora, com legitimidade científica, tendo as crianças como alvo.

¹⁷ “As hipóteses transformistas e evolucionistas de Lamarck e de Darwin impactam as reflexões e os estudos, produzindo uma naturalização da razão, abrindo à psicologia as perspectivas genéticas e comparativas. Instalam-se grandes debates sobre as características inatas e as habilidades adquiridas. Consta-se uma ênfase nos aspectos biológicos e universais do homem”. (SMOLKA, 2002, p. 111).

Nesse processo, vai legitimando imagens, constituindo o imaginário social, impregnando modos de agir e de pensar. Nesse processo, ainda, a psicologia, trabalhando com certas práticas de investigação, de descrição, de comprovação, vai produzindo evidências. Na produção de discursos, elege tópicos, privilegia temas, constrói fatos, proclama verdades. **Esse discurso**, no entanto, é, ele mesmo, produzido no âmago de determinadas relações e condições concretas de vida. Desse modo, **produz sujeitos, e produz a criança enquanto sujeito/objeto de estudo (e de práticas)** (SMOLKA, 2002, p. 113, grifo nosso).

A autora conclui:

Os estudos da criança vêm, portanto, acompanhados das descrições de comportamento e da mensuração da mente. O conhecimento decorrente das observações e experimentações com as crianças é visto como elucidativo das origens e dos processos de desenvolvimento humano, contribuindo para a noção de que **a criança explica o homem, a criança é o pai do homem**. (SMOLKA, 2002, p. 114, grifo nosso).

2.3 A Criança é um Sujeito: ator social, que produz e se apropria da cultura

De adulto em miniatura a cidadão de direitos – passando por avanços e retrocessos, cheios de discontinuidades, pelo qual se caracteriza o processo histórico, coexistindo o novo e o arcaico – diferentes concepções de criança foram construídas ao longo do tempo sob a égide do adultocentrismo.

Apesar de avanços significativos a história da criança e da infância sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Por outro lado, perspectivas teóricas que pretendem modificar esse quadro de exclusão, distanciamento e silenciamento – difundidas, preponderantemente, a partir da década de noventa –, por meio da valorização da fala, da voz, dos pontos de vista e das

experiências infantis estão cada vez mais se consolidando no cenário dos *novos* estudos da infância (MOSS, 2002; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; SARMENTO; PINTO, 1997). Estas, por sua vez, estão buscando subsídios e fundamentação teórica no paradigma do construcionismo social.¹⁸

Conduzindo a posicionamentos que recusam uma imagem única de criança ou infância, muitas vezes compreendidas de forma genérica, consensual e abstrata. Em vez disso, mostra a possibilidade de múltiplas infâncias que são produzidas, inventadas e criadas, constantemente, para as crianças e pelas crianças em tempos e lugares distintos.

Nesse sentido, considerando a ampla diversidade de perspectivas teóricas caracterizadas pela variedade de conceitos e práticas que integram a construção e representação da infância em nossa sociedade, Moss (2002) afirma que – em relação a estas – fazemos escolhas, pautadas numa concepção de criança, as quais fundamentam os projetos, os programas, os serviços, os espaços e as práticas específicas para o atendimento da primeira infância.

Desta forma, quando se opta por um conceito, uma imagem ou uma idéia de criança, esta escolha implica questões éticas, políticas e pedagógicas, produzindo conseqüências tanto para a implementação, estruturação e funcionamento das instituições destinadas aos pequenos/as, quanto para os profissionais envolvidos nesse atendimento.

Visando à consolidação de uma imagem positiva da criança, compreendendo-a como ativa, inteligente, rica em potencialidades, competente, ao invés de carente, fraca e imatura, Moss salienta a importância de um discurso alternativo ou visão alternativa¹⁹ em relação à criança que contribua para a criação de espaços sociais para a infância:

¹⁸ Segundo tal paradigma, “o mundo e o nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma relação significativa. O mundo é sempre o nosso mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos” (MOSS, 2002, p. 237).

¹⁹ A palavra alternativa significa uma perspectiva dentre outras que se pode escolher.

[...] nesse discurso alternativo, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo. (MOSS, 2002, p. 242).

Reiterando que estas conceituações repercutem nos programas para a primeira infância, este autor demonstra como os projetos vigentes na Suécia e na região de Reggio Emília²⁰, localizada no norte da Itália, inovaram suas práticas pedagógicas, consolidando essa concepção positiva da criança.

Em relação a estes programas, considera que “o importante é que eles mostram a possibilidade de pensar e agir de modo diferente e, portanto, desafiam todos nós a ficarmos atentos às escolhas que se colocam à nossa frente” (MOSS, 2002, p. 243).

Por isso, ressalta que eles não devem ser utilizados como modelos que podem ser copiados ou transferidos para outras localidades, já que estão inseridos em contextos sociais, culturais e econômicos particulares.

Ainda segundo este autor, as instituições de educação infantil devem se configurar como espaços que possibilitem a promoção da cultura infantil. Ou seja, constituindo-se

[...] como lugar para a cultura própria da criança, principalmente brincadeiras, exemplifica a idéia dos espaços sociais para a infância, como parte da vida e não apenas como preparação para a vida, oferecendo oportunidades para as crianças fazerem sua própria agenda ao invés de simplesmente copiar aquela da sociedade adulta (MOSS, 2002, p. 245-246).

Para a definição de cultura da criança, termo amplamente utilizado em estudos que priorizam as significações das crianças ou as relações estabelecidas entre elas para o entendimento da infância, o mesmo autor recorre a Corsaro que a define “como uma série

²⁰ Os projetos pedagógicos desenvolvidos nesta região, especificamente, estão retratados no livro *As cem linguagens da criança* de Malaguzzi.

estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham numa interação com seus pares” (apud MOSS, 2002, p. 245).

Com relação a esses novos estudos da infância, uma parte específica da sociologia denominada *sociologia da infância*, aliada a perspectivas construcionistas que fornecem a fundamentação teórica, tem contribuído amplamente para romper com a ausência e a invisibilidade da infância no cenário científico.

Este campo do conhecimento centra seus interesses nas crianças enquanto atores sociais, em sentido pleno, como agentes ativos do processo de socialização. Portanto, nesta perspectiva, elas são vistas como sujeitos que podem e devem contribuir nas análises da dinâmica social. Desta forma, busca-se revelar a criança que foi ocultada pelos dispositivos institucionais criados para elas (escola, família, justiça, Estado, etc), colocando-as à frente destes.

No texto, *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar* Sirota (2001) faz um importante balanço sobre as pesquisas que têm como foco a perspectiva infantil, no qual afirma: “as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm vida cotidiana, cuja análise não se reduz às instituições” (MOLLO-BOUVIER apud SIROTA, 2001, p. 10).

De acordo com Montandon (2001, p. 47),

esse modo de abordar a infância não está associado à idéia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada em seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interessa pela experiência das crianças, por seu papel de atores.

Esta autora ressalta que a incipiente produção e convergência teórica neste campo referem-se ao fato, entre outros, de as crianças terem sido, durante muito tempo, “psicologizadas” (MONTANDON, 2001, p. 54).

[...] a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. Interessando-se pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas se colocam, pelas significações que elas atribuem, individual e coletivamente, ao mundo que as rodeia, descobre-se como isso contribui para a produção e a transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta. (MONTANDON, 2001, p. 43).

Trata-se, então, de valorizar a autonomia e a capacidade criativa das crianças de produzir/reproduzir o mundo social e histórico em que estão inseridas, considerando a importância de suas subjetividades neste processo.

A sociologia da infância, portanto,

nos afasta da idéia de “criança” ou de “infância” como um ser essencial e universal que fica à espera de ser descoberto, definido e realizado. Em vez disso, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias, construídas para crianças e por crianças em contextos específicos (MOSS, 2002, p. 237).

Nesse sentido, acredito que posturas críticas da psicologia – assim como da antropologia, da filosofia, da história, da educação, dentre outras ciências que abordam estas questões de forma crítica – também têm contribuições a oferecer para a construção desse novo objeto/sujeito: criança.

A abordagem teórica de Vygotsky – conhecida como abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano – enfoca a dimensão social como constitutiva do sujeito. Para este autor, a cultura oferece os elementos simbólicos de representação que nos permitem construir e interpretar a realidade que nos cerca.

Assim, um dos pressupostos fundamentais de sua perspectiva analítica é considerar a cultura como parte da condição humana. Vygotsky preocupava-se em compreender como se dava o reflexo do mundo exterior no mundo interior, enfatizando a capacidade ativa e criativa dos sujeitos (MUNIZ, 1998).

É a partir de um processo dinâmico e constante de internalização das significações culturais mediante interações sociais específicas que “o ser humano constitui-se na relação

com o outro, um outro que compartilha do mesmo contexto e, por isso, transmite os significados daquele meio em que se encontra. O outro é, dessa forma, sempre um outro social” (MUNIZ, 1998, p. 255).

A linguagem, nesta abordagem, assume um lugar central por configurar-se como portadora e transmissora dos aspectos culturais provenientes de cada grupo social específico. É por intermédio dela que os homens expressam seus pontos de vista, seus pensamentos, suas experiências e percepções sobre o mundo que os cerca.

Nesse sentido, para Vygotsky, ela possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e pensamento generalizante; além de permitir com que a criança faça a articulação entre signo e significado, a qual, por sua vez, possibilita construir as funções psicológicas superiores²¹.

Ou seja, é por meio das trocas que a criança estabelece com o meio que ela vai começar a dar sentido e significado às suas ações, complexificando-as. “Esse meio no qual a criança vive e atua apresenta-se, para Vygotsky, como um lugar carregado de significados, carregado de ideologia, história e cultura, onde não cabe pensar num ser abstrato, naturalizado” (MUNIZ, 1998, p. 258).

Compreender a criança de acordo com esta corrente de pensamento permite considerá-la como um ser social, sujeito de sua história, que produz e se apropria da cultura.

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER apud MUNIZ, 1998, p.247-248).

²¹ “Processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

3 BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: LUGARES DE APROPRIAÇÃO E CRIAÇÃO DE CULTURA

3.1 Um Cenário de Brincadeiras: a brinquedoteca

A criança atua na realidade que a cerca, interpretando-a e produzindo significações sobre ela. Nesse sentido, a brincadeira possui um papel especial por se configurar enquanto um dos principais mediadores da relação que ela estabelece com o mundo.

No entanto, cada vez mais se restringem os espaços e tempos disponíveis para meninos e meninas vivenciarem momentos lúdicos. No livro, *O espaço e o tempo da criança – Se der tempo a gente brinca!*, Redin (1998) demonstra como o direito das crianças ao brincar atualmente vem sendo violado, apesar de assegurado em lei e estatuto, respectivamente, pela Constituição Brasileira, de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Constituição Brasileira de 1988: art. 227: 'É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à VIDA, à SAÚDE, à ALIMENTAÇÃO, à EDUCAÇÃO, ao LAZER, à PROFISSIONALIZAÇÃO, à CULTURA, à DIGNIDADE, ao RESPEITO, à LIBERDADE e a CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão'. (apud REDIN, 1998, p. 56-57).

O ECA reassume estes direitos e os detalha em disposições legais e acrescenta no art. 59: 'os municípios, com apoio dos estados e da União, estimulem e facilitem a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e juventude'. (apud REDIN, 1998, p. 57).

Assim, o autor acredita que propiciar as condições necessárias para a expressão do lúdico, do lazer e do entretenimento significa, antes de tudo, garantir às crianças o exercício

pleno da cidadania, já que o brincar promove a autonomia, permite a interação com outras crianças, incentivando o convívio com as diferenças (idade, sexo, etnia, classe social...). Portanto, estabelece relação com a cultura, com a estética e com o prazer de realizar uma atividade com um fim em si mesma.

A vida moderna, capitalista, urbano-industrial, de nossa cultura ocidental, no entanto, reduziu significativamente os ambientes públicos destinados à convivência infantil e ao exercício de brincadeiras livres e espontâneas. Praças, ruas, parques não são mais freqüentados como foram há algum tempo, seja pela falta de segurança que hoje se instaura, seja pela ausência de condições adequadas e/ou disponibilidade dos adultos.

A segmentação dos tempos e dos espaços instituídos pela modernidade os tornara específicos para o trabalho, para a religiosidade, para a doença, para o lazer, etc, o que delimitou acentuadamente a dimensão lúdica de nossas vidas (REDIN, 1998). Por remeter à liberdade, à ociosidade e ao prazer, valores não condizentes com uma sociedade pautada no consumo, na produtividade, no utilitarismo, na qual o manejo do tempo é exercido com rigor e disciplina (*tempo é dinheiro*), entregar-se à ludicidade se configura quase como uma heresia

Nesse contexto, encontra-se posicionamentos mais extremos, segundo os quais se afirma que o nosso ambiente social e cultural está fazendo desaparecer a infância na contemporaneidade. Sobre este assunto, destaca-se a discussão feita por Postman (1999).

Este autor ressalta que pensar sobre o conceito de infância significa pensar, simultaneamente, sobre o conceito de adulto numa perspectiva histórica e social. Para ele, a mídia eletrônica promove o desaparecimento da infância na medida em que atenua as distinções entre adultos e crianças.

Em meados do século XV, com o advento da tipografia criou-se um mundo simbólico que exigiu uma nova concepção de idade adulta. A criação dos livros permitiu que o indivíduo pudesse comunicar-se isoladamente, produzindo uma identidade pessoal a partir da

construção de pensamentos e opiniões próprias. Antes, toda comunicação dava-se oralmente no contexto social de referência. Desta forma, o homem letrado deixou para trás as crianças. Agora, para se conseguir adentrar ao mundo adulto passou a ser necessário aprender a ler e a escrever por meio de uma educação institucionalizada. Assim, a civilização européia na modernidade, ao instituir as escolas, delimitou o conceito de infância.

Com a concretização dessa nova categoria social – a infância – a linguagem, o vestuário, as ocupações, os espaços se modificaram em relação ao dos adultos. Sendo a família responsabilizada pelas funções educacionais e religiosas das crianças.

Entretanto, o próprio autor afirma que a evolução da tecnologia da comunicação – da invenção do telégrafo culminando com o advento da televisão – está reduzindo, significativamente, a distância entre o mundo infantil e o mundo adulto. A acessibilidade e a ausência de habilidades para assistir a TV fazem com que as crianças participem novamente do contexto social dos adultos como acontecia no período medieval.²² A TV exhibe todos os tipos de assunto, apelando para temas pessoais, sexuais, sensacionalistas, etc. Diante dela, os adultos perdem a autoridade e as crianças a curiosidade, porque tudo é mostrado, não há restrição alguma. Em seu trabalho, Postman defende que esse excesso de informação é prejudicial para a criança em formação, mas não argumenta sobre a intervenção dos pais em relação a esse meio de comunicação.

Em contrapartida, considera que a televisão também contribui para a infantilização dos adultos, na medida em que transmite a maior parte de seus conteúdos em imagens e numa velocidade excessiva que não permite, portanto, a atenção e a concentração, a reflexão e atitudes críticas por parte destes. Por exemplo, os adultos têm a ilusão de estarem sendo informados com os noticiários quando, na realidade, estão sendo desinformados. Nos noticiários, os acontecimentos são retratados de maneira que o espectador não consiga

²² Nesse período, as crianças viviam no mesmo contexto social dos adultos. Eram compreendidas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1981).

localizá-los no tempo e no espaço, como se não tivessem causas ou efeitos. São atuais e sem continuidade no tempo, existem enquanto forem objetos de transmissão.

Se a criança é infantil porque não consegue, muitas vezes, adiar a satisfação de seus desejos, a televisão faz com que os adultos se tornem assim, impulsivos, pois cria o desejo e lhes oferece os meios para satisfazê-los através dos produtos anunciados pela publicidade, propiciando uma sensação ilusória de felicidade nos consumidores.

Por outro lado, as crianças estão se tornando cada vez mais adultas em suas atitudes, comportamentos, vestuário, hábitos alimentares e linguagem. A criminalidade, a violência, o alcoolismo, o abuso de drogas ilícitas, a sexualidade estão também fazendo parte da vida infantil. O adulto está perdendo o controle sobre as crianças e, conseqüentemente, destruindo a infância. Postman (1999) conclui sua argumentação de forma crítica e pessimista, pois para ele não há perspectivas de mudança considerável, uma vez que a família e a escola que poderiam resgatar o conceito de infância: estão em decadência no cenário social, psicológico e cultural de nossos dias.

Poderia aqui argumentar, então, que as instituições de educação infantil são lugares propícios para o resgate, a realização e a preservação da infância e dos momentos lúdicos em nosso contexto atual. Sim. No entanto, há que se considerar a forma como estão sendo viabilizados nesses espaços para a educação e cuidados de crianças de zero a seis anos. Paradoxalmente, observo ora uma intensa desvalorização do brincar ora uma excessiva pedagogização deste ato.

Considerando a educação infantil como uma instância que por definição deveria valorizar as atividades lúdicas, e, portanto, funcionaria como um antídoto ao processo de adultização precoce produzido pela televisão, verifico que nem sempre funciona assim como se espera, no caso, um espaço da infância.

Em relação à rotina estabelecida pelas instituições nas quais estagiei durante a minha graduação, verifiquei que pouca importância era dada aos momentos lúdicos das crianças.

Nesses contextos, muitas vezes, as educadoras envolviam-se em outras atividades, como planejar uma reunião de pais, fazer *lembrancinhas* para datas comemorativas, preparar atividades pedagógicas nas quais se destacavam os trabalhos gráficos com objetivos de treino psicomotor (com papéis mimeografados). Assim, os adultos pouco interagiam e participavam das brincadeiras infantis.

As educadoras ficavam olhando, supervisionando, vigiando para que as crianças não brigassem umas com as outras, não se envolvessem em determinadas brincadeiras que eram consideradas impróprias de acordo com seu imaginário, enfim, o trabalho das educadoras consistia em manter a ordem, a disciplina, o silêncio. A contenção imposta limitava o desenvolvimento de atividades lúdicas mais expansivas, a exploração do ambiente e, principalmente, a socialização das crianças. Pouca era a escuta para a fala da criança, de seus desejos, de suas vontades e angústias. Isto é, a interação com os adultos era muito restrita, especialmente, nos horários em que ocorriam as brincadeiras.

Pude verificar também o tempo destinado aos momentos lúdicos. Este tempo estava sempre inserido nos intervalos das atividades concebidas como pedagógicas – os trabalhos. As atividades lúdicas não eram incluídas no fazer pedagógico. Ao contrário, elas eram compreendidas somente enquanto entretenimento e restringiam-se a espaços como o parque e a sala de brinquedos. Nesta, os brinquedos eram disponibilizados para as crianças sem qualquer preocupação em adequá-los à faixa etária, e mesmo verificar se estavam em condições apropriadas ou em quantidade suficiente para o número de crianças presentes. A falta de planejamento, geralmente, ocasionava discussões e conflitos entre os/as pequenos/as. As educadoras não estimulavam brincadeiras de faz-de-conta que poderiam propiciar a expressão do imaginário das crianças de maneira mais intensa.

Isto evidenciava a forma como a instituição estruturava o tempo e o espaço das crianças – os quais são compreendidos de modos diferentes ao longo da história e das diversas

culturas, até mesmo, no interior de cada uma delas – valorizando o tempo do trabalho e depreciando o tempo do lúdico. O mesmo acontecia em relação ao espaço da sala de aula e o espaço do parque (o dentro e o fora). Lugares específicos eram reservados para meninas e meninos nestes ambientes. Brincar, nesta pré-escola, não era parte da proposta pedagógica, pois o trabalho docente não integrava o lúdico ao processo educativo.

A forma como os trabalhos pré-escolares eram desenvolvidos nos remete ao que Martins (1993, p. 51) afirma sobre as crianças que trabalham; para elas a “infância [é] como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo”. Nossas crianças também tinham que trabalhar, realizar atividades sem sentido e determinadas pelos adultos, sobrando pouco tempo e espaço para as brincadeiras infantis.

Por outro lado, percebi que apesar das muitas restrições impostas pelas educadoras e pelas normas institucionais, as crianças utilizavam diversos momentos – no intervalo da troca de atividades, na fila, no banheiro, no refeitório, ou mesmo durante as atividades pouco interessantes e criativas – para brincar, fantasiar, falar, expressar seus desejos, suas angústias, mesmo quando isto não era permitido, numa tentativa de ludibriar e burlar as regras em favor de si próprias. Ou seja, demonstravam o quanto o lúdico era fundamental e necessário, em detrimento das outras atividades, criando estratégias para brincar.

Por meio de atitudes subversivas – rebeldes–, as crianças lutavam contra os mecanismos normatizadores e disciplinadores do contexto escolar que impediam outras formas de expressão. Isso me faz acreditar que são elas que quase solitariamente têm que garantir a infância. Assim também verifica Postmam (1999, p. 9): “as próprias crianças são uma força na preservação da infância. Não uma força política, certamente. Mas uma espécie de força moral”. Por isso, escutar o que elas têm a dizer sobre suas vivências no cotidiano da pré-escola evidencia-se como algo tão importante.

Em contraposição, a pedagogização do lúdico impunha meios e fins para o brincar com a finalidade de buscar resultados mensuráveis no desenvolvimento da criança e/ou atingir objetivos escolares.

No texto *Educação infantil e Psicologia: para que brincar?* Carvalho e Lordelo (2003) analisam as práticas escolarizadas vigentes em instituições de educação infantil hoje, refletindo sobre o lugar da brincadeira no currículo deste campo específico de atendimento à infância. Elas consideram que a passagem recente da educação infantil do âmbito da assistência social para o sistema educacional, deslocando o foco de atenção da mãe trabalhadora para a criança, enquanto cidadã de direitos, trouxe conseqüências importantes. A tendência em se impor um modelo escolar a estas instituições, nítido na organização do ambiente, na formação profissional e na execução das atividades propostas, é a principal delas.

Segundo as autoras, conceber estas instituições como escola implica em, na perspectiva da psicologia, ratificar alguns mitos relativos à infância. Entre eles está o *futurismo*, pressuposto no qual a criança é vista como o futuro adulto e o que ela faz como tendo conseqüências diretas para a vida adulta, em se tratando de educação pré-escolar estas residiriam no desenvolvimento acadêmico posterior. A percepção do desenvolvimento infantil como contínuo, linear e fragmentado, em um momento no qual “cada vez mais, o desenvolvimento é concebido como um processo aberto e indeterminado, com múltiplos caminhos possíveis a partir de qualquer ponto” (CARVALHO; LORDELO, 2003, p. 15). Em relação a este, acrescenta-se o desejo de antecipação por meio de estimulações que devem ocorrer o mais precocemente possível, propagando-se a idéia de que *quanto mais cedo, melhor*. Além disso, a escolarização vigente preconiza o desenvolvimento cognitivo, ignorando sua articulação com os demais aspectos. Desta forma, reiteram: “sustentamos que a escola não é o único e, provavelmente, não é o melhor modelo em que a instituição de educação infantil pode realizar uma ancoragem em busca de sua própria identidade” (CARVALHO; LORDELO, 2003, p. 19).

Na discussão em torno do lugar da brincadeira no currículo para a primeira infância, as autoras criticam o enquadre utilitarista, com finalidades estritamente pedagógicas, enfatizando

o brincar como uma ação intrinsecamente motivada no ser humano: “[...] o brinquedo livre tem um valor educacional, devendo ser o papel do professor o de ajudar a criança a realizar o brinquedo de acordo com seus desejos e a criar e descobrir coisas novas” (CARVALHO; LORDELO, 2003, p. 19).

Considerando todas as argumentações apresentadas, sob diferentes enfoques, a demanda por espaços sociais alternativos para a expressão da infância assegura as condições para o surgimento das brinquedotecas. Assim, emergem enquanto novos lugares disponíveis para a promoção da cultura e do lazer no convívio entre os/as pequenos/as.

As brinquedotecas refletem idéias sobre a infância, o brinquedo e o ato de brincar e revelam necessidades específicas do momento histórico atual, marcado pelo surgimento irreversível da sociedade de consumo. São lugares sociais onde o brinquedo atua como principal mediador entre a criança e o mundo, e onde se instaura uma prática educativa institucionalmente organizada que favorece a socialização, processo pelo qual o indivíduo se torna membro de uma sociedade. (PORTO, 1998, p. 184).

Segundo esta autora elas surgiram nos Estados Unidos por volta de 1930 e a partir de então se multiplicaram por diversos países, inclusive pelo Brasil, no qual sua inserção é bastante recente.

A primeira brinquedoteca nacional foi criada em 1981, na cidade de São Paulo, situada na escola Indianópolis, por Nylse Cunha, Maria Júlia Kovacs e Stela Rivas Teixeira. Um marco importante desse movimento foi a fundação, em 1984, da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB), a qual tinha como objetivo estimular a troca de experiências entre as existentes; assessorar na formação, implantação e organização das mesmas; desenvolver estudos, projetos e pesquisas sobre o tema e, principalmente, valorizar o brincar em suas múltiplas perspectivas.

As brinquedotecas são espaços coletivos, que podem estar vinculados a diversas instituições, como escolas, universidades, hospitais e associações ou permanecer enquanto

entidades autônomas em contextos públicos, nos quais são disponibilizados diferentes tipos de brinquedos às crianças como suporte para suas brincadeiras.

Nesse sentido, favorecem e incentivam a brincadeira, valorizando a dimensão lúdica do indivíduo; amenizam as desigualdades sociais quanto à aquisição e utilização de brinquedos; estimulam as trocas de experiências, os encontros, as negociações e o convívio social entre as crianças, por meio do brincar. Assim, constituem-se os principais objetivos das brinquedotecas.

Mesmo diante de muitas dificuldades, como, por exemplo, acesso a brinquedos em condições satisfatórias, falta de pessoal disponível (ou será falta de disponibilidade das professoras e/ou profissionais diretamente envolvidos com as crianças?) e estrutura física pouco adequada, a nossa brinquedoteca – situada em uma instituição filantrópica, ou seja, em um contexto específico com uma trajetória histórica peculiar – possibilitou momentos lúdicos de extrema riqueza para as crianças.²³

Pude apreender a importância deste espaço de brincadeiras a partir de algumas de suas *falas* que marcaram nosso primeiro encontro:

- **Tia, depois eu posso voltar com você!**
- **Eu queria ter todos esses brinquedos!**
- **Eu queria brincar mais!**
- **Por quê você não veio ontem?**
- **Olha, essa boneca grande!**
- **E esse hominho!**
- **Tia, o Fernando tá com um brinquedo escondido. Ele vai levar pra casa!!**

Um fato, especialmente interessante aconteceu durante minha permanência na instituição enquanto realizava a pesquisa de campo: a substituição do espaço da brinquedoteca.

²³ Conferir Anexos: **As brincadeiras...** e **As filmagens...**, ambas registradas em diário de campo e em vídeo, respectivamente, durante o período de observações participantes.

A brinquedoteca, que no início da pesquisa estava acoplada à sala de atividades, foi transferida para outro espaço mais amplo, independente, com maior visibilidade e mais arejado. Para a nova instalação, as educadoras se empenharam em pintar o ambiente e decorá-lo, tornando-o mais atrativo para as crianças.

Acredito que essa “modificação” se deu em virtude da pesquisa ter “modificado” as concepções da instituição sobre esse espaço de brincadeiras num movimento de valorização do lúdico. O que pude verificar no episódio – **A brinquedoteca mudou de lugar!** – registrado no diário de campo, por volta do quinto mês de observação participante:

Ao chegar na instituição para mais um dia de brinquedoteca, as crianças, eufóricas, vieram me informar que *a brinquedoteca mudou de lugar!* Em seguida, a educadora me mostrou o novo espaço da brinquedoteca que elas mesmas pintaram e decoraram. Fiquei feliz porque a nova estrutura física era maior – composta por duas pequenas salas – com melhor iluminação, ventilação, ou seja, era mais arejada que a anterior.

— **Tia, lá tem lugar pra menino e pra menina!**
Cristiano me disse com empolgação.

— **Não, tem lugar pra todo mundo!**
Corrigiu Tiago.

3.2 Um Universo de Representações, Símbolos e Imagens: os brinquedos

O brinquedo permite fluir a fantasia, a imaginação. Desta forma, se constitui como uma ponte para o imaginário, um meio através do qual as crianças fazem sua incursão pelo mundo interior – expressando emoções, desejos, angústias... – e pelo mundo exterior – explorando, conhecendo e apreendendo a realidade que as cerca (OLIVEIRA, 1984).

A associação entre brinquedo e desenvolvimento infantil tem se consagrado enquanto tema privilegiado nos estudos psicológicos sobre a criança. Vários autores, em diferentes perspectivas epistemológicas, com interesses específicos, dedicaram-se ao assunto. Dentre eles, destacam-se: Winnicot (1975), Klein (1969), Piaget (1970) e Vygotsky (1984).

Nesta pesquisa, no entanto, pretendo – para além das diversas concepções sobre a relação criança-brinquedo – enfatizar a dimensão social e simbólica deste objeto lúdico. Ou seja, “antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (BROUGÈRE, 2000, p. 7).

Para isto, apoio-me em abordagens socioantropológicas que concebem os brinquedos como elementos portadores de significados, os quais, por sua vez, são reveladores de nossa cultura²⁴ e, principalmente, da cultura infantil.

As singularidades das relações que as crianças estabelecem com os membros dos grupos, assim como a subjetividade de cada uma envolvida no brincar, são fatores que interferem na cultura lúdica infantil, diversificando-a, pois esta é produzida pelos sujeitos que participam das interações sociais e, da mesma forma, o ambiente em que está inserida, a idade, as diferenciações étnicas, sociais, sexuais, etc. A apropriação dos elementos da cultura mediante os interesses infantis, integrando-os às suas brincadeiras como, por exemplo, os personagens de desenhos, filmes, histórias infantis e os objetos lúdicos também contribuem para a caracterização específica da cultura própria das crianças.

Segundo Brougère (1998), a existência de uma cultura lúdica infantil é o que possibilita a realização da brincadeira, a qual consiste num conjunto de referências, significações e regras próprias do jogo, que são adquiridas e desenvolvidas pelos participantes nas interações que estabelecem. Ou seja, as crianças se apropriam e constroem sua cultura lúdica brincando. Ao brincar, elas dão sentido aos elementos da cultura que a cercam de acordo com suas interpretações da realidade.

O brinquedo emite significados de uma cultura específica por remeter a elementos do real ou do imaginário infantil que integram o contexto do qual faz parte a criança. Nesse

²⁴ Entendo por cultura o conjunto de significações produzidas pelos sujeitos, contextualizadas social e historicamente (BROUGÈRE, 2000).

sentido, ele oferece um acervo de significações que serão interpretadas, reproduzidas, apropriadas, contestadas e transformadas por ela, ao brincar, de acordo com sua compreensão da realidade. Desta forma, ele não é um objeto neutro, pois se encontra impregnado de valores próprios da sociedade que o produz (BROUGÈRE, 2000).

O objeto lúdico propicia condições de brincadeiras na medida em que sugere possíveis ações relacionadas com sua representação. Por exemplo, uma boneca que representa um bebê estimula atitudes como amamentar, dar banho, fazer dormir, etc, privilegiando o cuidado, o carinho e o afeto provenientes da relação mãe-bebê. Embora exista um estímulo para esta atividade, por ser reconhecida no contexto social de referência, não tem como função restrita apenas atividades associadas à maternagem.

Ainda segundo este autor, o brinquedo não possui uma dimensão funcional nítida e precisa. Por se fundamentar na liberdade de expressão, criação e imaginação, pode ser um objeto com o qual a criança interage livremente sem corresponder aos objetivos que ele se propõe (se houver), diferentemente dos jogos, que possuem princípios e regras claras que devem ser seguidas e cumpridas. Um outro aspecto que os distingue é o fato de se restringirem somente às crianças, enquanto os jogos são utilizados por crianças e adultos, em seus momentos de lazer e entretenimento.

No brinquedo, a dimensão simbólica se sobrepõe à funcional, já que “o simbólico é a própria função do objeto” (BROUGÈRE, 2000, p. 15). Sob a pressão dos meios televisivos, preponderantes em nossa sociedade capitalista, que concebem as crianças como consumidores ativos em potencial, os desenhos, filmes e a publicidade impulsionaram ainda mais a dimensão expressiva e simbólica dos brinquedos, tornando-os uma indústria da imagem que dialoga diretamente com elas.

As imagens dos brinquedos são devidamente articuladas aos objetivos de consumo aos quais se propõe. Quando dirigidos às crianças bem pequenas, são produzidas com a intenção

de seduzir os adultos que vão comprá-los, remetendo a uma infância idealizada, romântica e pura. Em contrapartida, para as crianças maiores vão privilegiar imagens que correspondem a um adulto ideal que deve ser conquistado, como modelo, de acordo com os referenciais identitários impostos por nossa sociedade.

As cores são amplamente utilizadas nos objetos lúdicos conforme códigos elaborados, arbitrariamente, pela cultura produzida socialmente. Nessa conjuntura, as distinções sexuais e de gênero são vistas como aspectos fundamentais na produção e aceitação das imagens. No episódio – **É rosa, é de menina!** – observado no trabalho de pesquisa que desenvolvi, pude perceber como estes códigos podem condicionar atitudes carregadas de valores sexistas, demarcados pela cultura apreendida do mundo adulto.

Guilherme e Everton estão perto das fantasias de palhaço e brigam por uma delas, desprezando outra.

Então, perguntei:

— **Mas, por quê um de vocês não usa esta fantasia?**

— **Porque é rosa, tia.**

Tentei argumentar que a cor da fantasia não dizia respeito a ser de menino ou menina. Mas Guilherme relutou:

— **Eu não vou colocar, eu não sou menina.**

— **Eu também não.**

Disse Everton concordando com o colega. E, continuando:

— **O Bruno que é boiola. É ele que traz maquiagem...**

No texto, *Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação*, Felipe (1999) ao analisar a constituição da masculinidade e da feminilidade através dos brinquedos, ressalta a importância destes na formação/conformação das identidades de gênero. Já que as imagens e representações que sugerem indicam modos de existência e sociabilidade congruentes aos padrões estabelecidos socialmente quanto ao modelo de conduta esperado em relação ao masculino e o feminino, as quais constituem as subjetividades infantis.

Nesta perspectiva, os brinquedos são vistos como artefatos culturais que estão diretamente relacionados aos modos de ser e estar no mundo. Segundo a autora, a forma como se apresentam (imagens, cores, embalagens, anúncios publicitários, etc), são produzidos (por

adultos) e oportunizados às crianças conforme imaginário educacional, no qual, observa-se um direcionamento das brincadeiras consideradas como corretas ou adequadas para meninos e meninas, intensificando-se quando meninos demonstram interesse por atividades relacionadas ao universo feminino, têm feito circular discursos hegemônicos que associam gênero a determinados objetos lúdicos nos contextos educacionais da atualidade.

Ainda sobre as imagens veiculadas pelos objetos lúdicos, Brougère (2000, p. 15) considera:

A imagem traduz o desejo: o desejo da criança ideal, o desejo de ser adulto. A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo. Pode-se dizer que o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona-se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira. Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento da brincadeira.

Segundo Oliveira (1984) todos brinquedos são portadores de uma relação educativa, atribuindo, implícita ou explicitamente, sentidos, significações, mensagens a serem desveladas pelas crianças em suas atividades lúdicas.

Em seu trabalho – *O que é brinquedo?* – o autor analisa a relação educativa que atravessa diferentes modalidades de objetos lúdicos como os artesanais, os industrializados, os eletrônicos, os bélicos e os denominados educativos.

Em relação aos vários tipos de brinquedos, os artesanais merecem lugar de destaque, conforme Oliveira (1984). Especialmente, por serem concebidos e construídos a partir da criatividade, do manejo cuidadoso com materiais pouco estruturados ou elementos da natureza²⁵ no ritmo humano, revelando habilidades artísticas. São exemplos dessas pequenas obras de arte: os fantoches, os carrinhos de rolimã, as casinhas de madeira, as pipas...

O artesanato humaniza o objeto-brinquedo, pois oferece as condições necessárias para o artesão criar com liberdade, autonomia e espontaneidade. Quando o autor fala em artesãos

²⁵ Como, por exemplo, terra, areia, barbantes, argila, madeira, latas, folhas, tecido, papel...

de brinquedos, refere-se a homens, mulheres, jovens, meninos, meninas, idosos/as, que no seu fazer cotidiano, ao modelar, transformar e ressignificar materiais e elementos da natureza contribuem na consolidação de uma produção cultural lúdica.

A construção artesanal de objetos para o brincar não se limita à reprodução do que já foi feito. Ao contrário, permite a inovação, a invenção ao introduzir novas formas, novos materiais, novas cores, novas perspectivas, agregando valores a eles. Além disso, recusa uma concepção de sujeito passivo pronto a consumir objetos acabados, produzidos em série, pela indústria mercantilista. Busca-se um sujeito que assuma uma condição ativa na execução dos objetos lúdicos, permitindo-o se colocar neles, demonstrando a riqueza e a simplicidade que esta possibilidade de criação oferta a todos aqueles que se interessam pela cultura lúdica, colaborando com a pluralidade, a diversidade e a heterogeneidade de expressões artísticas e culturais.

No entanto, a produção do brinquedo manufaturado carrega consigo discriminações e preconceitos que têm origem na divisão social do trabalho, pois tanto nas escolas quanto na esfera familiar distingue-se o intelectual do manual, os que sabem dos que fazem, valorizando os primeiros em detrimento dos segundos, causando uma dicotomização que a sociedade capitalista se encarrega de reforçar.

Não se deram conta de que toda atividade manual é também atividade intelectual – não há separação. A prática manual requer conhecimento, habilidade, talento e criatividade. Todos esses elementos estão presentes na criação do brinquedo artesanal, sem falar que o próprio ato criativo torna-se, neste caso, também um ato lúdico. Trabalho e satisfação não estão divorciados. (OLIVEIRA, 1984, p. 27).

Quanto aos objetos lúdicos industrializados, seu processo de fabricação trouxe variedade e diversidade ao mundo dos brinquedos. A introdução do plástico enquanto matéria-prima principal em substituição à madeira, ao tecido, latas, etc, facilitou e ampliou sua produção, já que o plástico é um material de fácil adaptação aos maquinários, representando redução nos custos, e conseqüentemente, maior lucratividade.

Essa maior disponibilidade de objetos lúdicos no mercado – novos brinquedos são, constantemente, apresentados ao público infantil – certamente, interferiu na relação criança-brinquedo. Conforme demonstra Oliveira (1984, p. 31) “o aproveitamento dos plásticos em brinquedos veio artificializar as brincadeiras, tanto quanto se artificializaram as relações sociais”.

Imerso na lógica do consumo, da qual o brinquedo não se encontra ileso, os industrializados dominaram o cenário cultural lúdico, tanto em espaços públicos quanto em privados, por sua praticidade e funcionalidade.

Ao serem transformados em objetos exclusivamente passíveis de comercialização e obtenção de lucros, a aquisição destes brinquedos se estabelece mediante o poder de compra do consumidor, restringindo seu acesso a determinados setores sociais que dispõem de recursos para adquiri-los.

Como estratégia para abranger classes sociais menos favorecidas economicamente as indústrias lançam mão de objetos lúdicos populares, geralmente, fabricados com materiais de menor qualidade. No entanto, o interesse das crianças por esse tipo de brinquedo é reduzido, salvo raras exceções, já que não são apresentados com o *glamour* que os mais sofisticados possuem, difundidos nos anúncios televisivos. Neste caso, o brinquedo também funciona como um sinalizador de desigualdades sociais.

Durante vários encontros na brinquedoteca, percebi que as crianças se referiam constantemente – principalmente os meninos – a tampinhas de detergente como um brinquedo denominado *Bleiblade*, o qual eu desconhecia, mas que estava sendo comercializado no momento. Depois me contaram que era um objeto utilizado por personagens de um desenho infantil japonês exibido pela Rede Globo no programa da Xuxa. Este brinquedo imita o pião. Entretanto, não possui o cordel enrolado nele, basta ser lançado com as mãos e fazê-lo girar. Quanto mais gira, mais as crianças vibram.

Apesar de não possuírem os recursos necessários para adquiri-lo, as crianças não deixaram de brincar de *bleiblade*, substituindo-o por tampinhas de detergente, as quais exerciam a mesma função do brinquedo anunciado pela televisão. Ao transformarem um simples material em um brinquedo, partindo de um elemento de sua realidade para a produção do novo, recriando significados, as crianças atuaram de forma ativa e criativa nesse processo. Isto demonstra como elas são capazes de ultrapassar barreiras, muitas vezes, impostas por uma condição social desfavorável, entre outras.

Para melhor elucidação, apresento o episódio **Bleiblade**²⁶.

Diego, Hugo e Guilherme estavam brincando de *bleiblade*. Esta é a denominação de uma brincadeira, referente a um desenho televisivo, que imita o jogo de pião, mas que possui um objeto específico para rodar. No entanto, as crianças utilizavam em substituição a este brinquedo uma tampinha de detergente que executava as mesmas funções do objeto. Quando Jéssica se aproximou para participar da brincadeira com os meninos imediatamente foi repreendida por Hugo:

— **Não, Jéssica. Você não pode. É brincadeira de homem.**
Sem questionar ela se retirou.

As indústrias brasileiras, na maioria das vezes, importam modelos preestabelecidos de brinquedos, visando sua maior comercialização, como por exemplo, os bonecos Snoopy, Barbie, Ursinho Puf, Mickey, etc, desvalorizando nossas referências locais, o que, por sua vez, permite adentrar em nossa cultura valores, modos e costumes, pertencentes aos países de origem, sem uma reflexão crítica sobre esses.

Além disso, a industrialização exacerba a perspectiva adultocêntrica, na medida em que os brinquedos são sempre produzidos por adultos/as para as crianças, concebidas como pequenos/as consumidores que garantem grandes lucros.

A inserção da informática no mundo lúdico possibilitou o surgimento dos brinquedos eletrônicos, dos quais se destacam os *videogames*. Estes são amplamente criticados pela passividade que impõem às ações infantis em relação à lógica do funcionamento da máquina,

²⁶ A referência às relações de gênero, que atravessam este episódio, será analisada no capítulo seguinte.

limitando questionamentos e reflexões. As normas e regras estabelecidas pelo programa devem ser rigorosamente cumpridas, de forma gradativa, para se alcançar a vitória sobre o inimigo. Geralmente, os *videogames* têm como enredo lutas, guerras e competições, em diferentes perspectivas. Isto justifica a predominância deste tipo de brinquedo entre os meninos. É interessante notar que os avanços tecnológicos incidiram mais profundamente nos objetos lúdicos voltados para o público masculino.

As normas impostas nos programas são soberanamente ditadas pela máquina, dirigindo a ação humana. O jogador tem a sensação de comando das figuras na tela, quando, na verdade, tudo o que vier a fazer subordina-se ao que está programado na máquina. Há uma ilusão de atividade que reduz o bom jogador ao bom imitador, àquele capaz de assimilar e reproduzir determinado número de ações, sem tempo e espaço para refletir ou para criar. (OLIVEIRA, 1984, p. 46).

Outro tipo bastante criticado por alguns setores da sociedade são os brinquedos bélicos²⁷. Sobre eles, juntamente com os meios de comunicação de massa que exibem programas, filmes, desenhos, revistas cuja temática é a violência em seus diversos matizes, recaem a responsabilidade pela disseminação da agressividade entre as crianças. Em perspectivas mais rígidas, estes objetos lúdicos são acusados, até mesmo, de contribuir com o aumento da criminalidade e da violência em geral.

A violência é um fator complexo que envolve vários aspectos, ou seja, é multideterminada. Certamente, depositar sobre o brinquedo suas causas significa ocultar seus verdadeiros motivos como a desigualdade social, a corrupção, o autoritarismo, a impunidade, o abuso de poder, entre outros.

Essas atitudes em relação ao brinquedo bélico revelam visões equivocadas a respeito da relação que a criança estabelece com este objeto lúdico especificamente. Estas, demonstram uma concepção de criança como um sujeito passivo que somente absorve e

²⁷ Brinquedos que reproduzem armas de guerra ou qualquer objeto que faça menção à violência como, por exemplo, espadas, tanques de guerra, aviões-caça, submarinos, arcos e flechas, soldados, etc.

reproduz as representações sociais que lhe são apresentadas no brinquedo. Além disso, os condicionamentos que eles sugerem são entendidos conforme a lógica, imaginário e expectativa dos adultos.

Assim, Oliveira (1984, p. 66) afirma:

[...] o brinquedo de guerra representa para a criança não o desejo de matar, mas o prazer do movimento, a beleza plástica dos equipamentos, o jogo dos efeitos, a variedade dos gestos e muitas outras aventuras, em que a estrela principal não é a violência, mas sim a fantasia.

Esse tipo de brinquedo pode até propiciar meios para as crianças expressarem sua agressividade, mais isso acontece em uma dimensão simbólica. No episódio **O ladrão**, as crianças com as quais convivi, nesta pesquisa, demonstram que os temas relacionados à violência são por elas ressignificados por meio da atividade lúdica, porque fazem parte de suas vivências, assim como temas ligados à sexualidade, ao trabalho, à família e tantos outros. Pois, “a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado” (WAJSKOP, 1997, p. 25).

Assim, os fatos presenciados, nesta brinquedoteca, com relação aos episódios lúdicos infantis produzidos por estas crianças especificamente corroboram as argumentações apresentadas. No trecho a seguir, relato a brincadeira **O ladrão**, cujo enredo remete à violência social.

Neste dia, Rafael, Ana Paula, Carina e Flávio ficaram, durante muito tempo, brincando de “ladrão”.

— **Passa a grana! Passa a grana!** Gritava Rafael.

— **Se não a coisa vai ficar feia pro seu lado. Que nem da bruxa Keka.**

Continuou Rafael referindo-se a uma personagem de um programa infantil apresentado pela Xuxa. Aproximou-se de Ana Paula para abordá-la, mas ficou decepcionado ao perceber que ela não tinha nada nas mãos.

— **A mão tá vazia?** Perguntou.

— **Já passei a grana.** Disse Ana Paula.

Ana Paula correu pela sala, mostrando o dinheiro para Rafael.

— **Din, din. Tirei do banco. Din, din...**

— **Dinheiro falso, falso.** Comentou Rafael.

Flávio juntou-se a Rafael para roubarem o dinheiro da Ana Paula.

— **Daí o dinheiro.** Flávio falou.
— **Passa tudo.** Rafael.
— **Eu não vou passa grana nenhuma.** Ana Paula.
— **Oito reais.** Rafael.
Flávio e Rafael tomaram todo o dinheiro de Ana Paula.
— **Quero vê quando um ponha vocês atrás das grades.** Ela disse.
Flávio e Rafael foram até a “casinha” de Carina que estava brincando de “mamãe e filhinha” e “roubaram” tudo.
— **Mas não tem dinheiro aqui não.** Argumentou Carina.
— **Não se faça de boba.** Respondeu Rafael.
Depois que brincaram bastante Rafael falou:
— **Eu não sou mais ladrão. Tô devolvendo tudo, fogão e tudo. Mas a pia fica.**

Há ainda uma modalidade de brinquedos que são denominados educativos, apesar de todos poderem ser considerados como tal, que ao contrário dos bélicos, são bastante apreciados para o trabalho pedagógico dos adultos.

No entanto, o que se pretende com esta definição é ressaltar sua dimensão pedagógica pautada na transmissão metódica de conhecimentos e habilidades específicos. “Trata-se, enfim, de imprimir à situação de brinquedo, vista como algo gratuito e sem finalidade imediata, um determinado tipo de aprendizado, que o brinquedo educativo traz intrinsecamente” (OLIVEIRA, 1984, p. 50).

Desta forma, o brinquedo passa a ser visto como um instrumento sério capaz de potencializar aprendizagens atribuídas por uma suposta legitimidade científica, principalmente, referendada por teorias pedagógicas e psicológicas.

Nesta perspectiva, cada brinquedo é produzido visando a atender uma determinada idade da criança, correspondendo a fases do desenvolvimento infantil²⁸, pois de acordo com estas concepções adotadas, os objetos lúdicos educativos podem desempenhar suas funções da forma mais satisfatória possível conforme os estágios do desenvolvimento das crianças. Além disso, predomina uma relação educativa autoritária na medida em que anula a criança e

²⁸ Novamente, encontrei referência ao desenvolvimento infantil como uma evolução linear e progressiva numa concepção etapista.

privilegia o objeto. O saber é imposto pelos adultos àqueles/as que não o possuem por meio de objetos capazes de anunciá-lo, transmiti-lo.

Para finalizar esta parte, gostaria de reiterar que mesmo diante das mais diferentes modalidades de brinquedos, o que importa para as/os pequenas/os são seus aspectos lúdicos, o prazer de manuseá-los, as oportunidades que oferecem para imaginar, fantasiar, criar, enfim, brincar. Pois, os objetos lúdicos não determinam a ação e a imaginação infantis. As crianças os recriam simbolicamente mediante motivações, necessidades e desejos intrínsecos, demonstrando sua capacidade inventiva, criatividade, sensibilidade e riqueza expressiva como nos assegura Oliveira (1984).

3.3 Um Espaço de Expressão da Cultura Infantil: as brincadeiras

De acordo com a psicologia sócio-histórica²⁹ o processo de constituição do sujeito é relacional, no qual este atua de forma ativa e criativa, a partir de instâncias mediadoras que o possibilitam entrar em contato com significações sociais e historicamente produzidas.

Conceber a constituição do sujeito enquanto processo **relacional** significa compreender que “não é o modo de ser do indivíduo que explica o seu modo de relacionar-se, mas são as relações sociais em que este está envolvido que explicam o seu modo de ser” (PINO, 1995 apud ZANELLA; ANDRADA, 2002, p. 131). No entanto, estas não podem ser compreendidas enquanto processos definidores e causais, pois o desenvolvimento humano é complexo, imprevisível e dialético.

²⁹ As matrizes do pensamento psicológico da abordagem sócio-histórica se fundamentam nos pressupostos do materialismo histórico da teoria marxista. Sobre estes ver: OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

A apropriação das significações de seu universo cultural não decorre de um movimento direto e passivo. O sujeito é **ativo** porque não é a realidade em si que ele apreende, mas o que esta realidade significa para ele e para as pessoas com as quais partilha um mesmo contexto de referência, considerando a experiência individual e social de cada sujeito.

Para Vygotsky, todos os seres humanos são **criativos**. Entretanto, a intensidade desta capacidade inventiva depende de fatores sociais e culturais, ou seja, resulta de suas experiências vividas ou não, já que os elementos adquiridos por suas vivências não se limitam à experiência direta dos sujeitos. Eles também podem ser obtidos pela experiência dos *outros* através de relatos, descrições, etc, que se configura como experiência subjetiva, pois acontece na esfera da imaginação (CERISARA, 1998).

A apreensão do mundo não se dá de forma direta nem solitária é a partir de **instâncias mediadoras**³⁰ que o ser humano internaliza a cultura de seu meio social e, ao internalizá-la promove modificações em seus processos psicológicos. O *outro* – dimensão cultural – apresenta-se como fundamento na constituição do sujeito para esta abordagem psicológica de pensamento.

Nesta perspectiva, as brincadeiras são consideradas como instâncias mediadoras, por excelência, da relação que as crianças estabelecem com a realidade que as cerca. Portanto, concebe-se como uma das funções do brincar a internalização da cultura pela criança, a qual se configura numa maneira própria e específica à condição infantil.

Ao integrar aspectos que abrangem as relações que as crianças estabelecem com os brinquedos, com seus pares e com os adultos envolvidos nos momentos lúdicos, as brincadeiras se caracterizam como um espaço de cultura na medida em que revelam atitudes,

³⁰ O conceito de mediação é central na perspectiva de pensamento da psicologia sócio-histórica. Em relação a estas instâncias mediadoras podemos identificar: a mediação instrumental, semiótica e social.

ações, comportamentos, concepções e valores próprios dos que brincam, os quais, por sua vez, são discutidos, negociados e transformados.

As brincadeiras potencializam um duplo processo de conhecimento, tanto de si quanto do *outro*, pois possibilitam com que as crianças experienciem novas formas de ser e estar no mundo, num movimento dinâmico de confirmação e contestação do real.

Entretanto, “as possibilidades de inovação e criação da brincadeira dependem do universo que envolve a criança” (PORTO, 1998, p. 182). Este universo pode se configurar ora como um espaço instigante de promoção da autonomia infantil, de expressão e criação livre e espontânea ora como um lugar de submissão, conformidade e aceitação da cultura produzida socialmente.

A caracterização e compreensão da brincadeira, segundo Vygotsky (1984) – autor de referência na psicologia sócio-histórica – são complexas na medida em que esta atividade lúdica revela o movimento dialético de imersão e transgressão do real, entre o que se conhece e o que se imagina, entre o que é permitido e o que é proibido. “Nem pura fantasia (no sentido de ausência/negação da realidade) nem pura realidade transposta, a esfera lúdica permite a convivência de diversas contradições” (ROCHA, 1994, p. 62).

Vygotsky iniciou seu interesse pelo brincar a partir de seus estudos sobre a psicologia da arte, nos quais abordou a relação entre a realidade e a imaginação, mais especificamente, em seu ensaio *La Imaginacion y el Arte en la Infancia* (1987). Posteriormente, em *A Formação Social da Mente* (1984) buscou compreender o papel do brincar no processo de constituição e desenvolvimento humano, enfatizando a apropriação ativa que a criança faz da cultura, na qual está inserida, por meio deste.

Para este autor, o brincar se constitui na maneira singular da criança produzir significados e desenvolver a linguagem. É uma forma peculiar de socialização e interação, a qual permite à criança conhecer o mundo, apropriar-se de elementos da cultura e valores sociais, viabilizando sua interpretação e representação do mundo.

Apoiando-se nos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica em relação à compreensão da brincadeira, Wajskop (1997, p. 25) afirma: “a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos”.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1984) amplia a compreensão da brincadeira; além de considerá-la como uma atividade que satisfaz desejos e necessidades internas, motivando a criança para a ação, caracteriza-a como artefato sociocultural, na qual coexistem situação imaginária e regras de comportamento. Inicialmente, na idade pré-escolar, prevalece a situação imaginária, principalmente no faz-de-conta; à medida que a criança se desenvolve, as regras vão se tornando mais preponderantes.

A existência da imaginação no brinquedo, constituindo sua parte emocional, possibilita à criança libertar-se das restrições impostas pelo ambiente concreto e situacional. Neste momento, a ação passa a ser regida pelas idéias e não pelos objetos.

Em contrapartida, é fundamentalmente pela subordinação às regras estabelecidas no brincar que as crianças vivenciam maior satisfação e prazer no brinquedo. Por exemplo, quando brincam de *mamãe e filhinha* é essencial representar o que imaginam constituir o comportamento maternal, seguindo regras que vão configurar a brincadeira e, portanto, proporcionar satisfação ao momento lúdico. Neste momento, as crianças imaginam conforme as regras de seu meio social são internalizadas, podendo renunciá-las ou vivenciá-las das mais diferentes maneiras.

[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 134-135).

Isto, por sua vez, permite à criança relacionar-se com o conjunto de significações produzido pelas interações sociais no meio cultural que a cerca. Nesse sentido, Vygotsky

(1984) afirma que o brinquedo potencializa o desenvolvimento infantil, viabilizando o que denomina como zona de desenvolvimento proximal. Assim define o autor:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

No texto – *De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!* – de Cerisara (1998) estes pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica são trazidos para o âmbito da educação infantil, enfatizando a relação entre imaginação, criatividade e realidade na constituição de crianças pequenas.

Os processos criadores da infância situam-se preponderantemente em suas atividades lúdicas. Por meio de impulsos criativos – nos quais, coexistem fantasia e realidade, interagindo permanentemente – as crianças reelaboram o real em novas combinações. A criatividade, portanto, consiste em inventar o novo a partir do conhecido. Os impulsos criativos são bastante evidentes nas brincadeiras infantis. Nelas, as crianças constantemente recriam o real, constituindo algo novo, mediante apropriação de elementos extraídos de seu contexto social.

Apesar destas inovações serem mediadas pela cultura, por adultos significativos com os quais as crianças se relacionam e pelo grupo de pares, entre outros, estas pertencem às crianças, ou seja, elas são protagonistas nesse processo de apropriação e criação da cultura.

Um episódio – **O casamento** – observado durante o meu trabalho de pesquisa, ilustra como as crianças demonstram suas capacidades inventivas em relação a situações concretas de nossas vivências sociais, como um ritual de casamento, por exemplo:

Durante uma brincadeira bastante longa duas crianças – Carol e Pedro – se casaram, tiveram filho e festa de aniversário de casamento, envolvendo também outras crianças. A idéia do casamento surgiu de Ronaldo que estava brincando com a cozinha, sugerindo que fizéssemos uma festa para ele fazer o bolo. Carol e Pedro que são “namorados” resolveram, então,

realizarem um casamento. Carol foi até o cantinho das fantasias para arrumar o vestido e uma roupa para seu noivo. Vestiu-se e depois colocou um chapéu e um casaco em Pedro que saiu desfilando todo orgulhoso com sua roupa pela brinquedoteca. Improvisei um “buquê de flores” para a noiva. Assim, foi reproduzido todo o ritual do casamento com a participação de quase todas as crianças. Eu representei o padre, Guilherme foi o pai da noiva durante o momento em que entraram na Igreja. Ronaldo preparou o bolo da festa. Isadora e Valéria tentaram pegar o buquê da noiva, mas Everton foi quem o pegou. Depois do casamento, Carol e Pedro montaram atenciosamente a casa que iriam morar. Desta forma, passaram a brincar de casinha na condição de casados, reproduzindo papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

— **Depois do casamento, tem o filho, né?** Disse Pedro.

Então, Carol buscou uma boneca e colocou-a no berço. Sugeriram que eu fosse a avó da criança. Com a casinha montada Pedro pega a máquina de costura e diz que vai costurar o casaco porque está rasgado para ir à sua festa de aniversário de casamento. Nisso, Carol entra na casa dizendo:

— **Que bagunça! Quando você quiser costurar alguma coisa você me pede. Porque você não sabe costurar. Por quê você não vai trabalhar?**

Pedro começa a andar pela brinquedoteca sem direção. Quando ele voltou até a casinha perguntei:

— **Onde você estava?**

— **Tava trabalhando.**

— **De quê?**

Ele ficou em silêncio, mas Carol logo respondeu:

— **Ele é soldado. Não tá vendo o chapéu.**

Continuando a brincadeira, Pedro entregou uma boneca para Carol.

— **Marida, aqui uma boneca que eu comprei para a filhinha brincar.**

— **Não é marida! É mulher! Enfatizou Carol.**

A realidade, as vivências, os acontecimentos são a base da criação. Portanto, a riqueza e variedade das experiências vividas certamente influenciam na construção de atitudes criativas.

O aspecto emocional se manifesta na medida em que os sentimentos interferem na imaginação e esta, por sua vez, interfere nos sentimentos. “Neste sentido, Vygotsky chama a atenção para o fato de que sentimento e pensamento movem a criação humana” (CERISARA, 1998, p. 127).

Diante destas colocações, é possível compreender como o alto grau de permeabilidade, existente entre as esferas do real e do imaginário, permite constantes movimentos dialéticos entre uma e outra, com múltiplas e mútuas implicações. Além disso, percebe-se que a discussão em torno da imaginação, da capacidade criadora nos remete a pensar acerca da especificidade do mundo da brincadeira, no qual segundo Vygotsky, as crianças pequenas se envolvem: um mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. (CERISARA, 1998, p. 128).

4 MENINOS E MENINAS *FALAM SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA*³¹

4.1 O Conceito de Gênero: a trajetória dos estudos feministas

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, conforme nos aponta Louro (2001) no livro *Gênero, Educação e Sexualidade – Uma perspectiva pós-estruturalista*.

O marco inicial de suas reivindicações em prol da igualdade de direitos, cidadania e participação social e política concretizou-se na luta pelo direito de voto das mulheres, denominado sufrágio universal.

Posteriormente, estas reivindicações 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 sessenta, do século passado, que se observam manifestações concretas e coletivas em relação à insatisfação da condição de opressão feminina. Nesse momento, estas manifestações também começam a ecoar nos meios acadêmicos e intelectuais, até então omisso a elas, expressando em reflexões teóricas questões políticas e sociais.

³¹ Estou ciente das divergências epistemológicas de alguns paradigmas teóricos utilizados nesta pesquisa, no entanto, a “transgressão” de fronteiras disciplinares foi necessária para abranger a complexidade da articulação dos fenômenos estudados. Assim, para definir criança, infância e brincar, reportei-me a conceitos da história, da sociologia, da antropologia e, especialmente, da psicologia sócio-histórica e para a compreensão do gênero como categoria analítica recorri às teorias feministas que se fundamentam na perspectiva pós-estruturalista.

É nesse contexto que será produzido e problematizado o conceito de gênero como um instrumento analítico e, ao mesmo tempo, político, já que se constitui como ferramenta de denúncia da discriminação, da invisibilidade e do silenciamento, aos quais as mulheres foram submetidas, visando à transformação da relação desigual de oportunidades estabelecida entre homens e mulheres.

Assim, o conceito de gênero se refere ao modo como as características sexuais são entendidas e representadas nas relações sociais, determinadas historicamente. Enfatiza-se, nesta perspectiva, a construção social, histórica e cultural, engendrada sobre as diferenças biológicas e suas conseqüências para a constituição da masculinidade e da feminilidade.

Apesar das reivindicações feministas terem sido importantes para demarcar e dar visibilidade aos ideais do movimento, em alguns momentos, produziram discursos que ora colocavam a mulher numa posição de vítima ora na posição de culpada por sua condição social desfavorável, prevalecendo concepções que polarizavam de forma unidirecional homens e mulheres, relacionando-os dentro da lógica dominação-submissão.

Com intuito de abranger a complexidade, a flexibilidade e a multiplicidade em que os arranjos de gênero podem se configurar, o pensamento dicotômico e polarizado sobre masculino-feminino vem sendo problematizado, “demonstrando não apenas a idéia de que cada um dos pólos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas” (FINCO, 2003, p. 99). Visando superar prerrogativas reducionistas e simplistas que interpretam a desigualdade de gênero somente em função da premissa: homem dominante *versus* mulher dominada, mesmo considerando sua expressividade.

A proposta da desconstrução das dicotomias significa problematizar a constituição de cada pólo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro; mostrar que cada pólo não é o único, mas plural; mostrar que cada pólo é internamente fraturado e dividido (FINCO, 2003, p. 99).

Para isto, vários/as estudiosos/as feministas buscaram contribuições na perspectiva foucaultiana sobre a *analítica do poder*, para compreender como o poder interfere no gênero, já que as relações de gênero são engendradas nas e pelas relações de poder. Pois,

Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se “apropria”. (LOURO, 2001, p. 38).

Para este autor, o poder produz e fabrica os sujeitos, instituindo modos de ser e estar no mundo através de práticas cotidianas, técnicas minuciosas, estratégias, “as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 2001, p. 39).

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 de virilidade impostos pela sociedade.

Nesse sentido, superar a lógica binária – homem/masculino *versus* mulher/feminino – 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 constitutivas dos seres humanos permitem que se construa *um novo olhar aberto às diferenças* (RAGO, 1998, p. 98).

4.2 Problematizando o Conceito: gênero como categoria analítica

A utilização do termo gênero, significando a construção social e cultural da masculinidade e da feminilidade, como nos referimos anteriormente, é bastante recente. Foram as feministas americanas que introduziram, a partir da década de 1980, as discussões em torno do conceito com a finalidade de enfatizar a dimensão social das distinções baseadas nos sexos, rejeitando o determinismo biológico que os termos *sexo* ou *diferença sexual* sugerem (SCOTT, 1995).

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 políticos³² que instituem relações de poder. Portanto, *saber* não se restringe apenas a idéias, mas a instituições e estruturas, organizações e práticas sociais e individuais. Desta forma, reitero: “gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 12).

No texto, *Descobrimo historicamente o gênero*, Rago (1998) demonstra como os estudos feministas evoluíram no sentido da superação de *estudos sobre mulheres* para *estudos de gênero*.

Inicialmente, com o objetivo de dar visibilidade à cultura feminina, reivindicando seu lugar na História, intelectuais feministas privilegiaram em seus trabalhos temáticas referentes

³² “A política é, antes, o processo pelo qual jogos de poder e saber constituem a identidade e a experiência. Identidades e experiências são, nessa visão, fenômenos variáveis, organizados discursivamente em contextos ou configurações particulares” (SCOTT, 1994, p. 18).

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).

No entanto, estes trabalhos limitavam-se a abordagens meramente descritivas do gênero, tomado enquanto sinônimo de aspectos relativos às mulheres. 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. Nesse sentido, “a história das mulheres escrita dessa perspectiva, e a política que ela engendra, termina por endossar as idéias de uma diferença sexual inalterável, que são usadas para justificar a discriminação” (SCOTT, 1994, p. 12).

Ao perceberem que os *estudos sobre mulheres* não tinham impacto político, algumas intelectuais feministas vislumbraram a necessidade de buscar posturas teóricas que dessem respaldo às suas reivindicações sociais e políticas.

Desta forma, a teoria feminista procurava aliar um posicionamento analítico e, ao mesmo tempo, político; pois, além de identificar visava modificar, por meio da análise, as desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres. Contudo, a preocupação com a igualdade de oportunidades, condições políticas, econômicas, sociais não se restringia às mulheres, ou seja, estendia-se também a outros grupos sociais subordinados quanto à *raça/etnia*, classe, idade, entre outros. Assim, a perspectiva feminista pretendia desconstruir polarizações, hierarquias e criticar visões hegemônicas com a finalidade de transformação social nas relações humanas.

Além disso, verificou-se que a forma como o *estudo de mulheres* estava sendo empreendido enquanto acréscimo de informações somente intensificava a guetificação, na medida em que estes estudos eram colocados à margem dos temas considerados como

relevantes no cenário científico, geralmente, vinculados ao domínio masculino como a política, a economia, a justiça...

Nesse sentido, a historiadora norte-americana Scott (1995), em seu trabalho *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, analisa as diferentes abordagens – descritivas, interpretativas e explicativas – do conceito gênero em estudos feministas, apresentando suas limitações, para, então, desenvolvê-lo como categoria analítica e não apenas como categoria social.

Para esta autora, 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 uma reflexão isolada, unidirecional e dissociada. 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.

Com intuito de abrandar as deficiências (*faltas*) das pesquisas meramente descritivas, estudiosos/as feministas se empenharam em desenvolver uma teorização do gênero, apropriando-se de algumas perspectivas epistemológicas, das quais destacam-se: as teorias do patriarcado, o marxismo e a psicanálise.

As teorias do patriarcado justificam a hegemonia masculina fundamentando-se nas distinções físicas dos sexos, enfatizando a função reprodutiva da mulher e sua condição de objeto sexual dos homens. Desta forma, fixam e naturalizam a desigualdade estabelecida entre homens e mulheres.

Por outro lado, as feministas marxistas têm como método os pressupostos do materialismo dialético e assim priorizam em suas análises a historicidade do conceito gênero. Nesta abordagem, as relações entre os sexos são associadas às relações de produção, sendo o fator econômico determinante.

As teorias psicanalíticas, em seus diversos matizes, centram-se no processo de constituição da identidade do sujeito (dimensão simbólica), restringindo-se à sua condição individual e familiar. Além disso, universalizam, polarizam e não problematizam as relações hierárquicas entre masculino e feminino.

Conforme Scott (1995) as limitações destas abordagens revelam-se na medida em que fundamentam suas interpretações em causas únicas, gerais e universais para compreender a desigualdade entre os gêneros.

Ao apontar os limites de sistemas explicativos deterministas que não abrangem a complexidade das relações entre homens e mulheres, Scott (1995) desenvolve o conceito de gênero como categoria analítica a partir da crítica e *desconstrução* destas concepções, subsidiada pelo paradigma pós-estruturalista,³³ “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).

As correntes do pensamento pós-estruturalista centram-se, fundamentalmente, na crítica à razão, à verdade absoluta, ao sujeito universal e à lógica da identidade concebida como essência do indivíduo, advindos de pressuposições iluministas, pertencentes ao século XIX.

O deslocamento do sujeito, a dissolução, a historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, um novo olhar se construía. Foucault preparara o terreno radicalmente, ao questionar a naturalização do sujeito e as objetivações operadas pelas práticas discursivas dominantes (RAGO, 1998, p. 92).

O processo desconstrutivo permite romper com a naturalização das relações, buscando as significações, as condições em que se estabeleceram e de que maneira foram constituídas, marcadas pela historicidade.

³³ “Justamente por tratar de questões epistemológicas, relativizar o estatuto de todo saber, vincular o saber ao poder e teorizar sobre eles operacionalizando a diferença, creio que o pós-estruturalismo (ou pelo menos certas abordagens geralmente associadas a Michel Foucault e Jacques Derrida) pode oferecer ao feminismo uma perspectiva analítica poderosa” (SCOTT, 1994, p. 16).

Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas. (SCOTT, 1995, p. 84).

Desta forma, Scott (1995) apropria-se de conceitos da perspectiva pós-estruturalista para fundamentar a dimensão relacional do gênero na constituição social da feminilidade e da masculinidade. Nesse momento, desloca o foco de atenção do *sujeito mulher* para o *gênero* como categoria analítica.

Para tal empreendimento, a autora considera que deve-se 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, 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 (FOUCAULT, 1979).

Para a definição do conceito, Scott (1995, p. 86) apresenta duas proposições principais, que se articulam, e os elementos que as constituem. São elas:

- (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos;
- (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

São quatro os elementos, interrelacionados, que compõem a organização social da relação entre os sexos, especialmente, vinculados à proposição (1): os **símbolos** culturalmente disponíveis que sugerem representações simbólicas; as **concepções normativas** – religiosas, científicas, educacionais, políticas... – que, por sua vez, fundamentam as interpretações dos significados dos símbolos; a **política**, as instituições, organizações e práticas sociais e individuais; e, finalmente, a construção da **identidade subjetiva**. Portanto, o conceito de

gênero é dinâmico, processual e flexível, pois se constitui nas relações sociais historicamente determinadas.

A concepção expressa na segunda proposição indica como este campo *gendrado* tem se constituído enquanto lugar privilegiado de exercício do poder, legitimando hierarquias e desigualdades (materiais e simbólicas) nas relações entre os sexos.

Ao estabelecerem articulações entre gênero e as conceitualizações pós-estruturalistas, as feministas estenderam seus questionamentos a posturas que colocam o sujeito masculino, unitário, racional como representante de toda a humanidade, excluindo todos/as aqueles/as que não correspondem ao modelo, ideal, ou seja, referência da lógica androcêntrica hegemônica.

Na área dos estudos feministas, a convergência das problematizações é evidente, muito embora a preocupação neste caso, seja a de questionar a dominação masculina constitutiva das práticas discursivas e não-discursivas, das formas de interpretação do mundo dadas como únicas e verdadeiras (RAGO, 1998, p. 95).

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

Nesta perspectiva, os processos de subjetivação são 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.

4.3 A Construção Social da Feminilidade e da Masculinidade: *identidades de gênero*

A categoria de gênero, de acordo com o referencial teórico pós-estruturalista, é compreendida enquanto produção social que institui diferenças no campo social, político, econômico e subjetivo entre os sujeitos, constituindo suas *identidades*. Assim como outras categorias sociais também as constituem, como por exemplo, sexo, etnia, classe, idade, nacionalidade, etc. Identificar-se como masculino ou feminino, social e historicamente, implica construir *identidades* de gênero.

Para entender o conceito de identidade recorri à perspectiva dos estudos culturais, principalmente referendados por Hall (2003)³⁴ Este modo de considerar a questão da identidade contrapõe-se “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).

Primeiramente, o autor em seu livro, *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, analisa as transformações pelas quais os conceitos de sujeito e identidade passaram no pensamento moderno desde o Iluminismo até a denominada Modernidade Tardia.³⁵

O nascimento da concepção moderna de sujeito individual na cultura ocidental – entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII – rompeu com um passado que subordinava o indivíduo a uma ordem religiosa, secular, pautada em tradições e estruturas rígidas, hierárquicas, bem delimitadas.

³⁴ Como se trata de um tema bastante complexo, pouco desenvolvido na teoria social contemporânea, o que possibilitamos é apenas uma das interpretações engendradas sobre o processo de constituição das subjetividades dos indivíduos, especialmente quanto à construção social da masculinidade e da feminilidade, visando colaborar na produção de conhecimentos sobre a relação infância e gênero.

³⁵ Para um exame mais aprofundado ver Capítulo 2. Nascimento e Morte do Sujeito Moderno (HALL, 2003).

Muitos acontecimentos contribuíram para consolidar essa nova concepção de indivíduo. Dentre eles, pode-se destacar a Reforma e o Protestantismo, o Humanismo Renascentista, as revoluções científicas e o pensamento iluminista. Nesse momento, prevalecia a imagem de um homem racional e consciente, cuja identidade (única, fixa e estável), localizada em um núcleo interior, era adquirida ao nascimento, permanecendo a mesma durante toda a existência do indivíduo.

Os avanços no mundo moderno, no entanto, instituíram algumas modificações nessa forma de conceber o conceito de identidade, ainda compreendida como dotada de uma essência interior, mas, agora, formada no bojo da interação entre o eu e a sociedade, contribuindo para um ponto de vista mais sociológico. “Essa ‘internalização’ do exterior no sujeito, e essa ‘externalização’ do interior, através da ação do mundo social, constituem a descrição sociológica do sujeito moderno” (HALL, 2003, p. 31).

Contudo, rupturas nos discursos do conhecimento moderno ocorridas a partir da segunda metade do século XX, intensificaram a crítica em relação a essas conceituações de sujeito e identidade, apontando para perspectivas que ressaltam o descentramento do sujeito cartesiano.

Em sua reflexão, Hall (2003) cita cinco postulados teóricos que influenciaram esta descentração: contestações do pensamento marxista; a noção de inconsciente de Freud, para a qual nossas identidades são constituídas através de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, desmistificando o conceito de sujeito racional e cognoscente; a influência dos filósofos da linguagem como Ferdinand de Saussure e Jacques Derrida, que argumentam que não somos *autores* dos significados que expressamos na língua, ela preexiste a nós enquanto sistema social; o trabalho de Michel Foucault que destaca o poder – disciplinar – no governo dos corpos e dos indivíduos e, finalmente, a perspectiva feminista, tanto como perspectiva teórica quanto movimento social, que questiona dicotomias presentes no pensamento moderno, politiza as subjetividades e o processo de formação das identidades sexuais e de gênero.

Diante destas rupturas, vislumbrou-se um novo olhar sobre o sujeito pós-moderno, no qual não se resguarda uma identidade única e permanente. Ao contrário, abre-se a possibilidade de 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).

Sobre a compreensão do processo de constituição da subjetividade infantil, especialmente quanto às identidades de gênero, explicitarei minhas argumentações a partir dos fatos, que se mostraram relevantes para os objetivos aos quais esta pesquisa se propõe, ocorridos na brinquedoteca. A convivência com as crianças neste espaço lúdico me permitiu apreender as significações e os sentidos atribuídos por elas às categorias de gênero na interação com seus pares e, especialmente, comigo – pesquisadora – por meio do brincar espontâneo. O discurso das educadoras também se evidenciou como um *dado* complementar de extrema importância na fundamentação de minha análise.

Diante disso, gostaria de fazer dois apontamentos antes da exposição de minhas considerações: primeiramente, que elas resultam de uma das leituras possíveis com relação aos estudos feministas de gênero e, como partimos de um ponto de vista relacional e contextual, referem-se às significações de gênero produzidas pelas crianças inseridas neste contexto particular. Portanto, não tenho a intenção de generalizar nem universalizar tais afirmações. As referências constantes aos termos criança e infância apresentam-se como necessárias apenas no nível conceitual, como sistemas de representação convencional, pois acredito que a unidade e a definição que estas conceituações sugerem excluem as diversas possibilidades de ser criança(s) – ser menino(s) ou menina(s) – e vivenciar a(s) infância(s) em

tempos e lugares distintos, marcados por intersecções sociais, econômicas, culturais, políticas e subjetivas.

Desta forma, observei que as brincadeiras de *mamãe e filhinha* e *casinha*, as quais reproduziam o cotidiano doméstico e familiar, foram constantes entre as meninas, bastante repetitivas. Nestas, pude perceber manifestações de afeto, sentimentos, intimidade, acolhimento e cuidado, assim como a introdução de atitudes e valores inovadores relacionados à independência, autonomia e protagonismo, que revelam os novos lugares sociais atribuídos às mulheres em nossa sociedade na contemporaneidade. A incorporação destes novos elementos aos momentos lúdicos evidenciam a historicidade e a apropriação ativa da cultura pela criança no brincar. O episódio – **A motorista** – cujo enredo consiste em uma mãe (solteira) que dirige o seu carro durante uma viagem com sua filha e sua neta para visitar parentes e fazer compras, bem demonstra isto:

Bia e Débora estavam brincando de casinha, reproduzindo o cotidiano doméstico: lavar, passar, cozinhar... Bia era mãe de Débora que, por sua vez, também tinha uma filhinha, neta de Bia. Depois de um tempo nesta brincadeira, Bia disse:

— **Eu tô fazendo um carro porque daqui a pouco eu vou sair e quero que você vai junto.**

Após a construção do carro, um agrupamento constituído por quatro cadeiras, duas a duas enfileiradas e uma direção no banco da frente, do/a motorista. Débora perguntou:

— **Eu posso sentar no banco da frente?**

— **Pode, mas o bebê tem que ir no detrás.** Respondeu.

Bia começou a dirigir o carro.

— **Para onde vocês vão?** Perguntei a elas.

— **Para Cândido Mota.** Bia respondeu.

— **O que vocês vão fazer lá?**

— **Visitar a tia dela** – apontou para o bebê –, **a irmã da minha filha.** Sempre era Bia quem respondia às minhas perguntas e também quem direcionava a brincadeira.

— **Ih, mãe! Acabou a gasolina.** Débora falou para Bia.

— **Tem mais gasolina aqui no fundo.**

— **Ai, ainda bem.**

— **Tá chovendo, segura bem a nenê. Sabia que Cândido Mota é longe?** Bia disse referindo-se a mim. Após um tempinho...

— **Chegamo. Sai.** Bia falou para Débora ao descer do carro.

Ela desceu, mas quando foi pegar o bebê foi repreendida.

— **Não, deixa o bebê aqui que nós vamo dá uma volta.**

— **Tá bom, eu vou ficar aqui comprando umas coisas.** Débora disse resignada.

— **Comprei uma boneca pra minha filha, ah, minha neta. Comprei uma máscara pra mim.** Bia falava enquanto passeava com a neta.
— **Tô indo te busca lá na loja.** Bia disse para Débora.
Quando voltou ao carro com um monte de objetos nas mãos, Débora falou:
— **Mãe, ó o que eu comprei pra ela.** Disse, referindo-se à sua filha.
— **Ai, agora vamo leva essas tranquera tudo lá pra casa.** Bia respondeu irritada.
Débora começou a tocar um pandeiro, um dos objetos que tinha comprado.
— **Minha filha pára a bebê tá dormindo.** Bia pediu a Débora.
— **Ela já acordou.** Continuou tocando o pandeiro.
— **Vamo embora. Chegamo em casa né, filha!**
Assim, voltaram a brincar de casinha.

Segundo Cipollone (2003) 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).

Para esta autora, os centros de educação infantil deveriam viabilizar projetos educativos que rompessem com a lógica dicotômica cognitivo-afetiva, muito evidente no processo educacional cotidiano, uma vez que ela carrega consigo uma hierarquia de valores que menospreza os aspectos emocionais, geralmente vinculados ao universo feminino – pois foram construídos socialmente e historicamente –, priorizando os aspectos racionais. Isto, muitas vezes, coloca as meninas numa situação desigual e inferior em relação aos meninos.

[...] o fato, por exemplo, de que as meninas brinquem mais com as bonecas, como sempre aconteceu, pode ser lido sob uma nova ótica: não mais como preparação natural para um papel, nem como sinal de capacidades inferiores das meninas, mas como expressão de desejos, motivações, modalidades relacionais e cognitivas que devem ser subtraídas do informal e levadas para o projeto educativo, como fonte para a educação sentimental e cognitiva de todas as crianças. (CIPOLLONE, 2003, p. 30).

Em contrapartida, a prevalência de brincadeiras consideradas próprias ao comportamento masculino, associadas a brinquedos caracterizados como específicos a este – carrinhos, bolas, espadas, aviões, miniaturas de super heróis, animais e robôs, etc – de acordo

com o imaginário educacional, além de jogos que incitam a disputa, a competição e a agressividade entre os pequenos, intensificam a polarização e distinção entre os gêneros. Contudo, durante o brincar percebi que as crianças criam estratégias sutis de resistência, as quais devem ser valorizadas. Mesmo que timidamente, Tiago e Eduardo encenam atividades *ditas* femininas, restritas ao ambiente doméstico, em suas brincadeiras. Ao serem abordados por mim sentem-se envergonhados, constrangidos, demonstrando a dificuldade em contestar o modelo de conduta da masculinidade hegemônica imposto por nossa cultura.

Tiago e Eduardo brincavam com a cozinha quando fui até eles.

— **Do quê vocês estão brincando?** Perguntei.

Eles permaneceram quietos, ficando durante um tempo em silêncio, bastante constrangidos com a minha pergunta. Entretanto, após alguns minutos, Tiago expressou-se:

— **Eu tô com vergonha de falar.**

— **Não precisa ter vergonha não. Pode falar.**

— **De casinha.**

— **Ah! Posso brincar também?**

— **Pode.**

— **O quê vocês estão fazendo?**

— **Eu tô lavando louça e ele tá lavando roupa!** Respondeu Eduardo.

Segundo Butler (2003) 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*. Nesse sentido, a autora a denomina *identidade inteligível*. Estas regras, por sua vez, “facultam e restringem a afirmação inteligível de um ‘eu’, [e] são parcialmente estruturadas em conformidade com matrizes da hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória [que] operam por repetição” (BUTLER, 2003, p. 209).

Nas *falas* das crianças pequenas, pude identificar a incidência de discursos estereotipados que reificam a discriminação e a assimetria entre os gêneros durante as brincadeiras infantis. Porém, a interação com os pares nos momentos lúdicos possibilitou a problematização, o questionamento e a discussão sobre estas pressuposições preestabelecidas, demonstrando que elas não são meramente receptores passivos dos significados socialmente produzidos quanto à construção do masculino e feminino.

MULHER NÃO SABE DIRIGIR

Rafael e Camila estavam brincando com um ônibus.

— Ele é o meu marido. **Disse Camila.**

— Nós vamos viajar para outra cidade. Camila entra dentro do ônibus

pra você ir dirigindo. **Disse Rafael**

Beto, inconformado, ouvindo os dois conversarem, argumentou:

— **Mas quem dirige é o homem.**

— **Por quê?** Perguntei

— Porque mulher não sabe dirigir.

— **Sabe sim.** Contestou Rafael.

— **Por que você não vai dirigindo?** Beto perguntou a Rafael.

— Porque o ônibus é dela.

A COSTUREIRA

Bruna pega uma máquina de costurar e diz que vai fazer um vestido para mim. Entro na brincadeira dizendo que telefonaria mais tarde para saber se o vestido já estava pronto e quanto seria o trabalho. Conforme o combinado, peguei um telefone e liguei para ela.

— **Alô. Quem está falando?**

— **É a costureira.** Afirmou Bruna.

— **Costureira, aqui é a Renata. Eu gostaria de saber se o meu vestido já está pronto?**

— **Já.**

— **E quanto é?**

Algumas crianças gritaram dez reais. E Bruna repetiu:

— **Dez reais.**

— **Tá bom, já vou buscar, viu? Tchau.**

Ela desligou o telefone sem se despedir.

Fui até ela, entreguei o dinheiro e disse que voltaria mais tarde para ela fazer um outro vestido, só que agora para minha filha. **Como várias crianças assistiam à brincadeira quiseram também participar, inclusive vários meninos foram costureiros. Demonstrando muita atenção com o manejo da máquina e com o ato de costurar, apesar de ser uma profissão muito vinculada ao universo feminino.**

A COMIDA

Ronaldo estava brincando com a cozinha quando Jéssica disse:

— **Faz uma comida que eu tô com fome.**

Assim, Ronaldo preparou, como ele mesmo disse, a “carne” para a Jéssica comer.

— **Tá quente?** Perguntou Jéssica.

— **Não.** Ronaldo.

— **Ah, então esquentá.** Reclamou Jéssica.

— **Ah, vai passear e depois volta.** Disse Ronaldo.

Ronaldo pediu para Jéssica sair um pouco porque ela não estava esperando ele terminar o preparo da comida. Então, ela andou um pouco pela brinquedoteca e depois voltou.

— **Tá pronta a comida!** Disse com imponência.

— **Tá.**

Assim, comeram a comida preparada por ele.

Esta noção convencional que correlaciona diferença sexual biológica a gênero, sustentando o modelo hegemônico de oposição binária entre os sexos, também foi contestada por meio de expressões infantis no brincar que “não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas” (BUTLER, 2003, p. 38).

Para Butler (2003, p. 38) “gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

A existência dessas experiências lúdicas infantis, que revelam as dissonâncias entre o masculino e o feminino quanto à polarização entre os sexos, faz atentar para a arbitrariedade desta associação. E “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 pôde se configurar como meio, por excelência, 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 para além das dicotomizações, revelando a instabilidade da construção dessa estruturação binária.

EU SOU A MÃE, VOCÊ É O PAI!

Ao entrar na brinquedoteca Bruno me perguntou:

— **Tia, vamos brincar de Barbie?**

Respondi que sim. Fomos até um canto da sala onde tinham duas bonecas: uma Barbie e uma pequena. Estela também nos acompanhou.

— **Qual você vai querer ser?** Bruno me perguntou, mostrando as duas bonecas.

Escolhi uma delas e ele me deu a pequena também.

— **Toma essa. É sua filha. Você está grávida.** Ele falou enquanto colocava a boneca pequena dentro do vestido da Barbie. Entretanto, em seguida Bruno mudou de idéia e, pegando a boneca pequena, disse:

— **Não, eu estou grávida. E os bebês vão nascer!**

— **Aonde?** Pergunto.

— **Na barriga.**

— **É no hospital, seu besta.** Retrucou Rafael que observava nossa brincadeira.

Em seguida, Rafael começou a participar da nossa brincadeira. Bruno decidia quais papéis iam representar.

— **Eu sou a mãe e você é o pai.**

Rafael demonstrou aceitação em relação aos papéis definidos pelo colega. Depois de um tempo eles resolvem representar outros personagens. Bruno se tornou, então, avó de Rafael. Enquanto, Rafael brincava com alguns objetos Bruno o chamou para comer.

— **Vem comer neto.**

— **Tá bom, já vou.**

Percebemos a presença intensa do universo feminino no imaginário de Bruno. No entanto, algumas crianças também o acompanham em suas brincadeiras de faz-de-conta.

OS TRÊS IRMÃOS

Lara estava brincando de carrinho com Flávio.

— **Vamo dá uma derrapada!** Disse Flávio para ela.

— **Vamo!**

— **Vamo correr!**

— **Vamo!**

— **Eu vou tirar o meu hominho para ir mais forte!** Tirou o boneco do carrinho e o lançou em direção ao Rafael.

Rafael juntou-se à brincadeira dizendo:

— **Tem outra gente.** Referindo-se a ele próprio.

— **Eu sou irmão do Flávio.** Disse Lara.

— **Vamo correr irmão.** Flávio fala para Lara.

— **Nós somos três irmão.** Completou Rafael.

— Lara gosta de brincar de homem. Disse Bia com ironia, já que ela, Camila e Carina estavam brincando de casinha.

— **Que é que tem! Você não manda em mim. Quem manda em mim é a minha mãe!**

Continuou brincando divertidamente de carrinho por um longo período com os meninos.

— **Vai logo que o sinal tá verde!** Lara disse para Flávio.

O MARIDO

Guilherme ao vestir a roupa da boneca falou:

— Vou ser mulher.

— **E eu vou ser seu marido.** Disse Tiago.

— **Então, vamo brincar de casamento?** Guilherme.

— **Vamo.**

Então, caminharam, rindo muito da situação, em linha reta com os braços dados como se estivessem entrando em uma igreja para se casarem.

Ao longo do tempo, gradativamente, nos limites da brinquedoteca outras crianças também foram se permitindo ultrapassar as barreiras impostas pelas regras normatizadoras dos gêneros. A alegria e o contentamento de Beto ao colocar o vestido da boneca e adentrar ao universo feminino – **Eba, eu sou menina!** – demonstram a versatilidade e a flexibilidade das expressões infantis. Apontando para a potencialidade do brincar como dispositivo capaz de romper as convenções sociais atribuídas para o masculino e o feminino.

O VESTIDO NOVO!

Neste dia, apareceu um outro vestido na brinquedoteca.

— **Nossa, novo!** Bruno disse referindo-se ao vestido. Imediatamente o colocou, apesar de estar bem acima do seu tamanho, ficou segurando-o em seu corpo para não cair.

— **Nossa, parece mulher!** Disse Beto. (Este vestido realmente era de mulher, ao contrário, do outro que era de uma boneca)

— **Eu também vou ser uma menina.** Continuou Beto, agora vestindo a roupa da boneca.

— **Eba, eu sou menina!** Beto ficou deslumbrado por alguns minutos com o vestido.

— **E eu também.** Reiterou Bruno.

Logo Beto tirou o vestido e pegou uma fantasia de palhaço.

— **Vou colocar a roupa do palhaço.** Beto.

— **Mas você não queria ser menina!** Bruno.

— **Mas agora eu quero ser palhaço!**

Como o vestido estava muito grande em Bruno, Lara foi ajudar a ajustá-lo no corpo dele.

— **Ah, eu vou tirar esse vestido que eu não agüento mais.**

Impaciente com o vestido que ficava caindo.

— **Eu vou colocar o outro!** Disse Bruno colocando o da boneca.

Essas possibilidades transitórias de configurações identitárias culturais do gênero, permeadas de ambigüidades e incoerências, operam como lugares de denúncia e ruptura das reificações do binário assimétrico masculino-feminino, propiciando a instauração de processos de singularização. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

As produções se desviam de seus propósitos originais e mobilizam inadvertidamente possibilidades de “sujeitos” que não apenas ultrapassam os limites da inteligibilidade cultural como efetivamente as fronteiras do que é de fato culturalmente inteligível. (BUTLER, 2003, p. 39).

Segundo Butler, 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, “usualmente representada como a capacidade de mediação reflexiva, a qual se preserva intacta, independentemente de sua inserção cultural” (BUTLER, 2003, p. 206). Portanto, a ação 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, acredito que ofertar as condições necessárias para a consolidação de um ambiente democrático, que respeite e propicie as diversas expressões de meninos e meninas, significa favorecer as possibilidades subversivas do gênero. Um ambiente, no qual as produções infantis não sejam ridicularizadas:

A TIA RIU DE MIM!

Guilherme pôs o vestido da boneca e chamou Tiago novamente para brincar:

— **Tiago, vamo brincar de casamento?**

— **Ah, você só quer brincar de casamento.** Disse mostrando desinteresse em participar da brincadeira.

Continuou:

— **E nós dois somos homem.**

— **Então, você não vai arrumar namorada.** Disse Guilherme ressentido por Tiago ter se recusado a brincar com ele.

Ronaldo, ouvindo a conversa, falou para Guilherme:

— **Eu quero brincar.**

— **Então, vamos Ronaldinho.**

Guilherme deu a mão para Ronaldo e foram caminhando pela brinquedoteca, rindo bastante. Entraram dentro da “piscina” de bolinhas.

— **Agora, vamos dormir.** Disse Guilherme.

Assim, os dois permaneceram, um ao lado do outro, quietos e em silêncio.

Depois, Ronaldo saiu da “piscina” de bolinhas e foi brincar com o caminhão e Guilherme veio me pedir para tomar água.

Ao contrário de Bruno que tira o vestido para sair da brinquedoteca, Guilherme foi até o bebedouro vestindo-o.

Quando retornou à brinquedoteca disse:

— **A tia riu de mim!**

Pensando que ele estivesse se referindo a mim respondi:

— **Não, eu não ri de você.**

— **Não, a outra tia, a Adriana.**

— **O que ela fez?** Perguntei.

— **Ela apontou para mim** (demonstrou com o gesto) **e riu.** Contou-me triste e constrangido.

Quando abri a porta para ele entrar, observei que algumas crianças que estavam passando pela brinquedoteca também riram e o chamaram de mulherzinha. Entretanto, isto não foi capaz de impedi-lo de permanecer durante todo o tempo brincando vestido com a roupa da boneca.

Contrariamente à produção de modos de subjetivação que visem à singularização, constantemente, atuam instituições, práticas, discursos que buscam a normatização e a padronização das identidades de gênero conforme uma matriz falocêntrica e heterossexual.

Por não corresponder a tais expectativas reificadoras do gênero, uma criança – Bruno – tornou-se *objeto* das especulações constantes das pessoas à sua volta. O fato de um menino

gostar de se vestir como menina e brincar com bonecas, transgredindo o modelo ideal de menino associado a brinquedos masculinos, alcançou significativa importância neste contexto institucional.

CUIDADO COM O LOBO!

Chegando à brinquedoteca Bruno me perguntou se podíamos brincar juntos:

— **Do quê vamos brincar?** Perguntei a ele.

— **De casinha.**

— **O que eu vou ser?** Referindo-me ao meu papel na brincadeira. Enquanto isso Rafael se aproximou, buscando participar da brincadeira.

— **Você vai ser minha empregada. Não, você vai ser minha filha.**

Bruno era a minha mãe.

— **E o Rafael?** Perguntei.

— **Eu vou ser a avó do Rafael.**

Rafael concordou com seu papel. Assim, começamos a brincar...

— **Oh vó, eu tô com fome!** Disse Rafael brincando com alguns brinquedos.

— **Então, eu vou fazer compras.** Bruno pegou um dos carrinhos de supermercado e voltou com um monte de objetos:

— **Comprei algumas frutas para fazer a sobremesa!**

Flávio brincando de ser vendedor perguntou ao Bruno se ele não estava interessado em comprar algumas coisas para a sua casa. Ele respondeu que sim, comprando todas as mercadorias de Flávio.

— **Que tal a gente ir passear no shopping, filha?** Bruno falou pra mim.

— **Ah, mãe eu vou gostar!**

Chegando ao shopping ele me mostrou alguns brinquedos, pedindo para eu escolher um deles. Então, escolhi um ônibus com pinturas de crianças nas janelas.

— **Esse não, esse é muito caro. Que tal uma barbie com um vestido bem bonito?**

— Tudo bem, mãe. Pode ser.

— **Eu sei que você gosta de barbies!**

Bruno buscou uma boneca Barbie para mim. Fiquei brincando com a boneca enquanto ele fazia *comidinha*. Rafael se dispersou e foi brincar com Flávio de *vendedores*. Continuei participando da brincadeira com Bruno que ficou sozinho.

— **Filha, que tal a gente ir passear na casa da vovozinha?**

— **Eu vou gostar muito de ver a vovó!**

— **Então, vamos.**

Ele pegou na minha mão e começou a narrar a estória do Chapeuzinho Vermelho durante o *caminho* para a casa da vovozinha (que era num cantinho do outro lado da brinquedoteca).

Na semana anterior ele *leu* a estória do Chapeuzinho Vermelho para mim na Casa do Brinquedo, uma de suas preferidas, ele contava todos os episódios da estória detalhadamente, que ele sabe de cor, em cada imagem que se passava ao folhear o livro.

— **Cuidado com o lobo! Ele está escondido na floresta!**

Chegando na casa, ele disse:

— **Nossa, nós não trouxemos nada para a vovozinha.**

— **Nós temos que salvar a vovozinha do lobo!**

Depois disso, voltamos para casa. Ele continuou fazendo *comidinha* e eu brincando com as bonecas.

Verifiquei o incômodo que a referência a símbolos culturais e suas representações, associados às *identidades* de gênero, que não correspondem ao ideal dicotômico menino/masculino – menina/feminino nas brincadeiras infantis ocasionam entre os envolvidos na instituição: crianças, educadores, demais profissionais e familiares como, por exemplo, no episódio **A Barbie**:

Na brinquedoteca, eu estava conversando com algumas crianças quando Bruno me interrompeu para pedir que eu retirasse uma fita vermelha que estava no cabelo de uma boneca Barbie, com a qual estava brincando. Imediatamente Lucas falou:

— **O Bruno é menininha. Só gosta de brincar com coisa de mulher.**
Bruno, nervoso, retrucou:

— **Que é que tem!**

Concordando com a argumentação de Bruno, pedi para brincar também e, assim, comecei a tirar a fita do cabelo da boneca. Fui até o local onde ele estava brincando (sozinho), um pequeno cantinho no qual ele montou uma casinha com cozinha (fogão), sala (jogo de sofá) e a boneca. Em seguida, disse-me que iria cozinhar e assim ficamos brincando ali por um tempo. Percebi nesta situação que os meninos até permitiam (toleravam) que o Bruno brincasse de boneca – sozinho –, mas não brincavam junto com ele. E sempre o criticavam por suas atitudes de mulherzinha.

Ao se aproximar um menino, Bruno, com uma boneca pedindo-me para ajudá-lo, imediatamente outro menino, Lucas, identifica-o como *menininha* perante as outras crianças que brincavam, dizendo: *O Bruno é menininha. Só gosta de brincar com coisa de mulher.*

Percebi nesta afirmação uma associação direta entre uma referência identitária com relação à categoria de gênero e os objetos (brinquedos) que a criança utilizava para brincar, ou seja, prevalecendo uma concepção de que existem brinquedos específicos para meninas e para meninos.

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 numa posição inferior, já que ele não corresponde aos padrões da masculinidade hegemônica impostos por nossa sociedade.

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 tanto para a construção de sua imagem quanto para as outras crianças que também brincavam.

Como a identidade é marcada por símbolos e na nossa cultura a boneca *Barbie* representa diretamente o universo feminino, impregnada de valores estéticos (da cultura norte-americana), 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.

Ao instituir ao outro uma identidade divergente que não corresponde aos padrões e normas de nossa sociedade com relação aos papéis atribuídos a meninos e meninas, coloca-o numa condição desigual, subordinada, caracterizada como desvio, pois rompe com as normas impostas por nossa cultura. Este processo exclui o outro que não corresponde aos ideais identitários consagrados pela sociedade.

Bruno, por sua vez, aceita esta afirmação, já que *gosta* de brincar com bonecas. Nesse sentido, “a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem” (CAVALLEIRO, 2000, p. 19).

Desta forma, Bruno incorpora os discursos – às avessas – que o identificam como homossexual, como *gay*, por gostar de se vestir como menina e brincar com brinquedos associados ao universo feminino. Vivenciando, portanto, aos cinco anos de idade as

conseqüências que esta definição sugere em nossa sociedade marcada por uma intensa homofobia. Segundo Butler (2003, p. 190) “a homossexualidade é quase sempre concebida, nos termos da economia significante homofóbica, tanto como incivilizada quanto como antinatural”.

— **O Bruno tinha hora que ele assumia. Ele falava eu sou gay. Ele falava. Quantas vezes Ah, isso é coisa de mulherzinha! Ah, mas ,eu sou gay.** Rita (educadora)

— **E vocês?**

— **Eu perguntei uma vez o que é gay pra você?** Rita (educadora)

— **Ah, eu sou mulher. Eu quero ser mulher. Ele falava. Lá na Casa do Brinquedo ele falava que ele queria a Barbie porque ele queria, é brinquedo de menina. Ele gosta de brinquedo de menina.** Continuou.

— **Eu gosto é de ser menina!** (frase do Bruno)

Percebi que apesar de brincar com o que ele gostava, Bruno era uma criança bastante sozinha, inserindo-se nas brincadeiras de grupo sempre numa posição subalterna aos outros, sendo acolhido mais entre as meninas do que entre os meninos.

Ao afirmar seu gosto pelas bonecas e pelas brincadeiras das meninas enfrentava sempre os xingamentos e ofensas dos coleguinhas (boiola, viado, mulherzinha...), o *olhar* vigilante dos professores e a violência física e psicológica sofrida no ambiente doméstico. Poucas foram as manifestações de apoio e acolhimento entre o grupo de pares, principalmente, em relação aos meninos, como bem demonstram os trechos a seguir:

No refeitório, Bruno dirigindo-se para um grupinho de meninos disse:

— **Eu sou chique!**

— **Tia, o Bruno falou que ele é chique porque usa maquiagem.** Guilherme

— **Pára com isso Bruno ocê é homem!** Disse Tiago.

— **O Bruno é viado.** Respondeu Rafael.

Risadinhas entre o grupo.

Bruno estava brincando com um guarda-chuva, mas quando foi ao bebedouro para tomar água o deixou em um canto da brinquedoteca. Nisso, Flávio pegou-o para brincar. Quando Bruno retornou disse:

— **Me dá o guarda-chuva. Você não é mulher!**

— **Nem você!** Respondeu Flávio.

— **Ah, deixa!** Retruca Bruno.

— **Deixa ele. Ele gosta de ser mulher. É o costume do moleque. É o costume dele.** Disse Rafael ouvindo a conversa.

E ele [Bruno] em sala, assim, a gente igual professora tem que estar sempre de olho nele porque ele sempre queria tá beijando os meninos. É, às vezes, ele escondia embaixo das mesinhas daí pedia pros meninos beijar. Tudo isso já aconteceu em sala. Adriana (educadora)

A mãe falou que o pai já havia conversado e ela também. Que o pai ficava bravo e queria até bater nele por causa disso. Adriana (educadora)

Isto fez com que Bruno precisasse lançar mão de mecanismos, estratégias de defesa pessoal, para ludibriar os adultos como pode ser notado neste diálogo ocorrido na Casa do Brinquedo:

Neste dia, fomos brincar na Casa do Brinquedo. As crianças gostam muito porque esta possui um amplo espaço com grande diversidade de brinquedos novos e bastante sofisticados. Percebi que Bruno ficou a tarde toda sozinho, no cantinho dos livros infantis, o que não condiz com seu comportamento alegre e espontâneo, sempre disposto a brincar. Cheguei perto dele procurando conversar. Ele me pediu para eu lhe contar uma história. Pegou um outro livrinho e eu contei. Depois foi ele quem ficou me contando estórias, principalmente a da Chapeuzinho Vermelho, que ele gosta muito. Depois de um tempo perguntei:

- **Hoje você não quer brincar com os brinquedos?**
- **Não.**
- **Por quê?**
- **Porque eu gosto de estorinha.**
- **Eu sei que você gosta de estorinha, mas eu também sei que você gosta muito de brincar, não gosta?**
- **Gosto.**
- **Então, por quê você não quer brincar?**
- **Porque agora a minha mãe sabe e ela me bate se eu brincar de boneca.**

Desta forma, permaneceu durante todo o tempo com os livros de estórias infantis porque sabia que estava sendo observado – vigiado – pelas professoras, e se ele brincasse com as bonecas elas contariam para a sua mãe.

Conforme demonstra Louro (2001), gênero, apesar de estar inter-relacionado, não corresponde a sexo e sexualidade. Ou seja, sexo se refere às características biológicas que demarcam as diferenças entre homens e mulheres, e sexualidade diz respeito ao modo como os sujeitos vivem e exercem seus desejos e prazeres corporais.

As identidades sexuais [dos sujeitos] se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc.). (LOURO, 2001, p. 26-27).

Os conflitos surgem quando a identidade de gênero supostamente considerada correta, verdadeira é questionada e contestada mediante o sexo. Isto desestabiliza de tal forma os sujeitos que envolvem a criança – outras crianças, educadores, profissionais afins, familiares – que faz com que eles busquem justificativas no paradigma saúde – doença, enquadrando-o numa suposta anormalidade.

Neste cenário de predominância de perspectivas essencialistas, as quais consideram os sujeitos como tendo uma identidade única, fixa e imutável que se adquire ao nascimento do indivíduo, Bruno se constitui um incômodo, um desvio, algo que precisa voltar ao *normal* porque revela a incerteza, a fluidez, a instabilidade e a incoerência da constituição de nossas identidades no universo da subjetividade. 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, quando, na realidade, está em nós mesmos. Essa atitude busca impedir novas formas de ser e estar no mundo.

Nessa direção, gênero não é um produto acabado ao nascimento. Ele extrapola as identidades que vão sendo experimentadas/sentidas pelos sujeitos, porque as instituições sociais (o Estado, a família, a creche, a escola) também expressam relações de gênero que podem entrar em conflito ou contradição com as subjetividades. Ou seja, os sujeitos vão sendo, ao longo de suas vidas, socializados por intermédio das relações de gênero, ou melhor, através de relações subjetivas e objetivas que são engendradas. (SAYÃO, 2003, p. 72).

Além disso, esse incômodo pode evidenciar uma preocupação com a futura orientação sexual da criança, revelando medos, fantasias e preconceitos dos adultos/as quanto a determinadas formas de exercer a sexualidade, mais especificamente, à 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).

Assim, pude perceber – e, isto me incomodou bastante – o quanto [Bruno] esse menino em especial era alvo privilegiado dos *olhares* dos adultos – das educadoras, das diretoras e profissionais afins – e de outras crianças também pela sua forma de se expressar, pelo seu jeito de ser e estar nas diversas situações – nos momentos lúdicos, no banho, no refeitório, no parque, etc. – neste período específico de sua vida.

Assim, ao assistirem o vídeo produzido com as crianças na brinquedoteca, as educadoras explicitaram o desejo de exibí-lo para a diretora da instituição – irmã Magda – para que ela também pudesse observá-lo, brincando com a boneca e vestido como uma menina, com o intuito de dar legitimidade e credibilidade às suas falas, ou seja, as imagens confirmariam as afirmações proferidas por elas.

Além disso, nestas afirmações elas compararam Bruno a um adulto, educador voluntário nesta instituição, cuja orientação sexual é homossexual, fazendo prevalecer pressuposições que reiteram a identidade como algo fixo, permanente e estável, que se adquire ao nascimento. Estendendo ao campo de gênero, o sujeito é visto como possuidor de uma identidade de gênero, neste caso específico, uma identidade sexual que, ao ser adquirida, permanece a mesma por toda a sua existência. Butler (2003, p. 48) afirma que “não há

identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performaticamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”.

Prosseguindo em suas argumentações, as educadoras reproduzem estereótipos quanto à sexualidade do educador, associando características pessoais à expressão de sua identidade sexual, determinados pelo discurso repressivo da *heterossexualidade compulsória* (BUTLER, 2003).

— ***A irmã Magda que ia querer ver. Ela queria ver quem era o Bruno.***
Rita
— ***Por quê?*** Perguntei
— ***Porque eu comentei, né, dele por causa do Maurício, né.*** Rita
— ***Ah, é!*** Adriana
— ***O Maurício é voluntário aqui e ele é, né.*** Rita
— ***É também.*** Adriana
— ***E aí a gente tava comentando. E a Eliane falou que geralmente eles são mais carinhosos, são atenciosos. E eu comentei que tinha um menininho. E ela ficou super impressionada.*** Rita

Por não se conformar às exigências normativas de uma *matriz heterossexual*³⁶ Bruno era imerso num processo de definições, concepções, classificações que refletiam os preconceitos das pessoas que o cercavam. A sensação que eu tinha era a de que ele era visto como um personagem atípico de um espetáculo que provocava reações de espanto, surpresa, risos, seguidos dos mais diversos tipos de comentários irônicos, depreciativos e, até mesmo, perversos. Assim, para ele, a brinquedoteca tornou-se um espaço seguro para a livre expressão de seus desejos no brincar.

Os trechos a seguir revelam as opiniões e atitudes das educadoras da instituição pesquisada e também da própria família de Bruno com relação às suas expressões do gênero:

A mãe falou que o pai já havia conversado e ela também. Que o pai ficava bravo e queria até bater nele por causa disso. Que não é normal, né, um menino desse tamanho, ele já foi criado, né (...). Ele jamais que vai querer brincar com uma boneca, né. Um menino de quatro anos, de três anos, já sabe, né, que coisa de menino é de menino, de menina é de menina, né. Pode até brincar junto com a menina, mas não que vai colocar um vestido ou coisas assim. Já sabe. A mãe também não tava achando normal esse comportamento do Bruno. Adriana

³⁶ A autora Judith Butler (2003, p. 215-216) utiliza este termo “para designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”.

Eu acho que a gente tem, pelo menos, que mostrar que, realmente, ele é um menino. Ele queira ou não ele é um menino, mas interferir na vontade dele, querer escolher uma coisa ou outra a gente não pode interferir. Rita

A ausência de uma formação adequada sobre as relações de gênero na infância faz as educadoras buscarem justificativas para as atitudes de Bruno no campo da patologia, considerando como anormal seu comportamento. Constantemente, me questionavam: *até onde que é normal, Renata, esse comportamento?* E como deveriam agir diante dele. Revelando o lugar do/a psicólogo/a no imaginário educacional, ou seja, de um profissional responsável pela investigação das causas e origens dos comportamentos tidos como inadequados.

Em um outro momento, expressaram a angústia de não terem condições para a discussão ou esclarecimento sobre esta temática com as famílias e até mesmo com as próprias crianças, como se observa nesta frase: [...] *eu não sei o trabalho que poderia estar sendo feito, mas...*

Entretanto, percebo nesta argumentação o desejo de se buscar meios para trabalhar estas questões, subsídios teóricos que dêem respaldo para práticas e técnicas reguladoras dos corpos, que produzam identidades sexuais e de gênero coerentes com uma matriz heterossexual, reproduzindo e sustentando as hierarquias entre feminino e masculino: *a gente tem, pelo menos, que mostrar que, realmente, ele é um menino.*

De acordo com Cruz (2003) em sua pesquisa sobre educação sexual desenvolvida com os profissionais que trabalham com formação de educadores de creche e pré-escola, a falta de informações das educadoras – geralmente mulheres – em relação à categoria de gênero as faz associá-la à sexualidade infantil. Esta associação, por sua vez, juntamente com as dificuldades em lidar com as manifestações sexuais das crianças (masturbação, contatos corporais...) traz conseqüências para todos os envolvidos neste processo: meninos e meninas, profissionais e familiares; na medida em que, prevalecendo concepções concernentes à nossa cultura judaico-

cristã, que associa sexo à reprodução humana, trata-o como tabu, justificando nossas dúvidas, dificuldades e angústias.

Ainda segundo a autora, a sexualidade, na educação infantil, é vista como um aspecto secundário, que na formação do educador prioriza temas como alfabetização, brincadeiras, jogos, expressões artísticas, etc. Ela somente emerge como interesse diante de fatos concretos que a evidenciam. Neste momento, as educadoras recorrem aos técnicos – psicólogos, médicos, assistentes sociais, pedagogos, etc – para buscar os procedimentos que devem ser empreendidos para solucionar o problema. Geralmente, a pergunta feita é: o que fazer? Nesse sentido, sexualidade é compreendida como sinônimo de problema.

Percepções de criança, evidentes no imaginário educacional, como um sujeito inocente e puro, refletindo uma visão romântica da infância, faz considerar todas as manifestações sexuais como precoce, *anormais*, buscando justificativas para estas nas famílias, muitas vezes, culpabilizando-as. Assim, especialistas – psicólogos ou médicos – são chamados para solucionarem o *problema*, de forma individual, no âmbito privado.

As manifestações da sexualidade infantil que mais perturbam as educadoras, segundo o relato dos/as formadores/as, na pesquisa de Cruz (2003, p. 106), são:

masturbação, tema mais explicitado, seguido de beijos e perguntas; abaixar a calcinha; falar que viu a mãe transando; comentários sobre homossexualidade; brincadeiras de meninos se fazendo de menina; curiosidades; ficar junto no banheiro; na hora de dormir ficar um em cima do outro; levantar a saia; jogos amorosos.

Estas, por sua vez, não são consideradas *normais* pelas educadoras para esta faixa etária.

Um dado interessante observado nesta pesquisa – que corrobora nossas observações – é que as manifestações da sexualidade infantil são mais verificadas entre os meninos do que entre as meninas. “Os relatos referem-se aos meninos como sendo geralmente mais curiosos ou ativos: é ele quem olha a calça da menina e não ela que olha a cueca do menino” (CRUZ, 2003, p. 107).

Além disso, a socialização bipolarizada, mediante estereótipos de gênero, na qual reiteram-se modelos tradicionais de papéis de gênero ocorre de forma diferenciada para meninos e meninas. “O temor das educadoras de que uma socialização mais flexível atinja a masculinidade dos meninos é maior do que o receio que sentem com relação aos reflexos na feminilidade das meninas” (CRUZ, 2003, p. 108).

Dados preocupantes, que os/as formadores/as também relataram observar em seus trabalhos se referem a manifestações intensas de preconceito, carregadas de moralismos, tanto nas educadoras quanto nas famílias das crianças. Acrescenta-se a isto o fato de prevalecerem valores morais concernentes a perspectivas religiosas das mais diferentes tendências que orientam suas práticas. Desta forma, verifica-se que a sexualidade continua sendo tratada como tabu nos meios educacionais, pois ela não faz parte nem se articula a um projeto educativo amplo que envolva crianças, funcionários e família para discussão e esclarecimentos, visando sua melhor compreensão.

Conforme nos aponta Sayão (2003) para trabalhar o conceito de gênero em creches e pré-escolas, primeiramente, deve-se desvincular seu caráter funcionalista e utilitarista, ou seja, de que é preciso compreendê-lo somente com a finalidade de solucionar problemas, os quais, por sua vez, remetem às manifestações sexuais das crianças pequenas.

Desta forma, é necessário desconstruir entre as educadoras a idéia de gênero como sinônimo de sexualidade e que também se trata de um tema restrito a especialistas. Assim, “são as construções histórico-culturais da sexualidade que necessitam ser colocadas em questão e carecem de aprofundamento, especialmente em função de nossa visão adultocêntrica de encará-las” (SAYÃO, 2003, p. 77).

Diante do que foi exposto, encontrar uma menina, Lara, que aos cinco anos de idade contesta, questiona e enfrenta as normatizações impostas socialmente às expressões de

gênero, além de defender o direito – para si e para os outros – de ser diferente, significou para mim uma grande aprendizagem.

O CARRINHO

Lara brincando com um carrinho é imediatamente repreendida por Rafael.

— **Ela é homem. Está brincando de carrinho.**

Interfiro na brincadeira, dizendo que ela também pode brincar de carrinho assim como todas as outras crianças também podem se quiserem.

— **Você gosta de brincar de carrinho?** Perguntei para Lara.

— **Gosto. É que lá em casa eu brinco com os brinquedos do meu irmão, que é grande.**

Assim, continuamos a brincar de carrinho.

Em um outro momento:

— **A Lara tá brincando de coisa de homem.** Agora, quem resolveu criticá-la foi Camila.

— **E o que que tem!** Novamente Lara retrucou, os meninos não disseram nada.

— **E o que que tem! E o que que tem!** Repetiu.

— **Tem que é de homem. Você é homem!** Afirmou Bia.

— **Você que é homem porque tá me chamando de homem.**

O TEATRO

Bia chamou os colegas para brincarem de teatro. Primeiro, eles juntaram todas as cadeiras para a platéia. Depois, montaram o palco com as mesinhas para encenarem em cima delas. Eu, Camila e Bruno ficamos assistindo toda a organização, sentados nas cadeiras da platéia. Disse a eles que iria pegar um caderno para anotar tudo que eles falariam durante a apresentação. De repente Bia chamou Bruno:

— **Vem Bruno. Por que você está vestido, você vai apresentar também.** Sugerindo que somente iriam apresentar quem estivesse com alguma fantasia.

— Não, eu estou vestido de mulher. **Bruno**

— Você vai ser o Chapeuzinho Vermelho. **Bia.**

— Tá bom. Tá bom. **Bruno.**

Ainda sentado na cadeira, relutando em participar da apresentação,

Bruno disse:

— Eu não vou apresentar porque eu tenho uma filha.

— Eu também tenho uma filha. **Disse Camila que estava sentada ao seu lado.**

— A minha é mais bonita que a sua. **Bruno.**

— Não, a minha é mais bonita que a sua. **Camila.**

— Não, a minha é mais bonita que a sua. **Repetiu Bruno. Continuaram discutindo até a apresentação do teatro.**

— Oi gente! Fica virado para eles. **(a platéia, eu e Camila).** **Bia disse com seriedade repreendendo Bruno, que resolveu no último momento participar da apresentação, Flávio, Carina e Lara.**

— Sentem. A gente vai brincar de fazer entrevista. **Bia em pé falou aos entrevistados que estavam sentados nas mesinhas.**

— **Mulher.** Referindo-se ao Bruno.

— **O quê?** Bruno

— **O quê você faz na tua casa?** Bia.

— **Eu lavo roupa. Eu prendo roupa. Eu vou descansar e eu vou passear.** Bruno.

— **Quando você chega em casa o quê você faz?** Bia perguntou para Flávio, próximo da fila dos entrevistados.

— Trabalhar.

— **Quando você chega do trabalho o quê você faz?** Bia.

— **Vou pro rio.** Continuou.

— **Quando você chega em casa o quê você faz?** Bia perguntou para Lara.

— **Eu vou assistir novela e depois brincar.** Respondeu.

— **Quando você chega em casa o que você faz?** Bia perguntou para Carina, última a ser entrevistada.

— Eu ligo a televisão. Depois eu vou brincar com os meus colegas. E depois eu vou paquerar.

— Podem ir embora. Podem tirar a roupa.

Assim, Bia finalizou a apresentação.

— Eu não vou tirar essa roupa porque essa roupa é minha. **Bruno.**
Depois da apresentação Lara pediu para brincar com o Beto e Flávio

que estavam brincando de montar blocos perto da “piscina” de

bolinhas. Enquanto eles estavam brincando Bruno foi até a “piscina” de bolinhas.

— Quem tá aí? **Perguntou Beto referindo-se a quem estava na “piscina” de bolinhas.**

— É a Bruna. Não, é o Bruno. **Respondeu Rafael ironicamente.**

— É pra me chamar de princesinha. **Disse Bruno porque estava de vestido de boneca.**

— Ele é boiola. **Continuou Rafael.**

Lara irritada disse:

— Pára de chamar ele de boiola. Ele é pequeno ainda.

— Mas quando ele crescer todo mundo vai chamar ele de mulherzinha.

Enfatizou Marcelo.

— **E daí o problema é dele.** Lara.

Nesse sentido, compartilho da perspectiva feminista teórica elaborada por Butler (2003), para a qual 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.

Neste modelo, “cultura” e “discurso” enredam o sujeito, mas não o constituem. [...] O sujeito culturalmente enredado negocia suas construções, mesmo quando estas constituem os próprios atributos da sua identidade (BUTLER, 2003, p. 206).

Desta forma, a autora chama atenção para os processos de singularização na constituição das identidades de gênero, as quais 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. Assim,

Paradoxalmente, a reconceituação da identidade como *efeito*, isto é, como *produzida* ou *gerada*, abre possibilidades de “ação” que são insidiosamente excluídas pelas posturas que tomam as categorias de identidade como fundantes e fixas. Pois, o fato de uma identidade ser um efeito significa que ela não é nem inevitavelmente determinada nem totalmente artificial e arbitrária. [...] Construção não se opõe à ação; a construção é o cenário necessário da ação, os próprios termos em que a ação se articula e se torna culturalmente inteligível. (BUTLER, 2003, p. 211).

4.4 Outros Marcadores Sociais: raça/etnia, sexualidade, classe socioeconômica, aparência física...

No que diz respeito à produção social das *diferenças* em seus diversos matizes – reconhecendo que a atribuição destas se dá no interior das redes de poder a partir de posicionamentos que se colocam como normas, padrões e referências, estabelecidos arbitrariamente – justificando desigualdades sociais, políticas e econômicas nas relações entre os sujeitos, privilegiei nesta pesquisa aquelas referentes às distinções de gênero.

No entanto, segundo a perspectiva dos estudos feministas e culturais, diversos *marcadores sociais* – expressão utilizada por Britzman (LOURO, 2001, p. 43) – instituem diferenças, produzindo desigualdades, como por exemplo, as categorias de classe, *raça/etnia*, idade, nacionalidade, sexo, aparência física, entre outras. Estes, por sua vez, constituem nossas identidades por se apresentarem inter-relacionados, imbricados, entrelaçados,

afetando-se mutuamente, evidenciando a pluralidade e a complexidade de nossa constituição subjetiva.

Nesse sentido, apesar de não se constituir enquanto objetivo primordial deste trabalho, pretendo tecer algumas considerações sobre outros *marcadores sociais* que se mostraram, em minhas observações, como aspectos relevantes, especialmente, as categorias de classe social, *raça/etnia*, sexualidade e aparência física. Pois, além de suas presenças marcantes, eles interferiram significativamente nas relações que as crianças estabeleciam com seus pares durante as brincadeiras.

Acredito que silenciar, não questionar ou permanecer indiferente com relação a estes fatos implica em contribuir para o favorecimento da exclusão, desigualdade e opressão que determinadas crianças vivenciam, constantemente, em instituições coletivas infantis, o que não condiz com a postura crítica e igualitária do movimento feminista, do qual compartilho.

Desta forma, esta perspectiva ao buscar romper com as diversas práticas discriminatórias nas relações humanas pretende, almeja, deseja a “igualdade do pluralismo, numa tentativa coletiva de confrontar e contestar as distribuições de poder existentes” (SCOTT, 1994, p. 19).

4.4.1 Raça/etnia

Corroborando minhas observações participativas, Cavalleiro (2000) também demonstra, a partir de sua experiência como diretora em pré-escolas com crianças de quatro a seis anos, as referências constantes à questão multiétnica entre os pequenos/as, especificamente.

A convivência com meninos e meninas no cotidiano do contexto institucional a permitiu identificar uma construção identitária negativa nas crianças negras em relação ao grupo étnico de pertencimento. Por outro lado, a predominância de manifestações explícitas de preconceito e discriminação, pelas crianças brancas, por meio de xingamentos e/ou ofensas, nos quais, geralmente, eram atribuídos um caráter pejorativo à cor da pele, as colocavam em uma situação de superioridade.

Verificou-se também nas interações adulto/criança as diferenciações de tratamento, atenção e disponibilidade, por parte dos adultos, dispensados às crianças em suas práticas educativas, prevalecendo atitudes de contato, afeto e carinho dirigidos às brancas. Estas distinções quanto ao atendimento, por sua vez, eram percebidas e sentidas pelas crianças negras.

O depoimento da autora sobre as lembranças do próprio sofrimento vivido em instituições de educação infantil, enquanto criança negra, revela que se deve prestar mais atenção às práticas discriminatórias existentes nesse período peculiar da vida, ou seja, na infância.

No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “conviver”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

Desta forma, Cavalleiro (2000) buscou em seu trabalho,³⁷ *Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, investigar as primeiras experiências multiétnicas das crianças no contexto institucional, tanto familiar quanto pré-escolar, com o objetivo de apreender como crianças, profissionais e familiares pensam e elaboram essas relações em suas convivências sociais.

A articulação família e escola se configura como necessária, segundo a autora, na medida em que as crianças, quando chegam à instituição de educação infantil, já passaram por vários processos de socialização – familiar, religioso, comunitário, sistemas de informação, no qual os meios de comunicação de massa possuem um papel relevante, entre outros – que ofertam a elas significações do mundo social.

As instituições de educação infantil organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade. Assim, não só a família se torna responsável pela aprendizagem da vida social, embora represente, inicialmente, o elo mais forte que liga a criança ao mundo. (CAVALLEIRO, 2000, p. 18).

Ao vivenciar diversas situações na interação com seus pares, professores e familiares, as instituições coletivas infantis permitem às crianças trocar múltiplas experiências nas relações sociais. Nestas, elas têm a oportunidade de aprender, transformar, contestar e assimilar atitudes, valores, crenças, opiniões, idéias, ampliando a inserção de novas leituras do real. No entanto, no decorrer deste processo de apropriação do mundo social circundante, elas se identificam com alguns papéis, imagens, normas, regras e comportamentos pertencentes ao seu *locus* espacial, temporal e sociocultural.

³⁷ Assim como acontece em relação à categoria de gênero a autora destaca o número reduzido de pesquisas que enfocam a categoria social de etnia na educação infantil no Brasil. No entanto, as pesquisas realizadas apontam para a existência de práticas discriminatórias nesse campo específico de atendimento à infância, porém, geralmente, nestas são enfatizadas as relações entre adultos ou a relação adulto-criança, desconsiderando a relação criança-criança (CAVALLEIRO, 2000).

No episódio a seguir, tem-se como cenário um grupo de crianças, três meninos e uma menina, vestidos com fantasias encenando uma apresentação de palhaços e de um mágico de circo, na brinquedoteca.

Brincando de circo com algumas crianças, que estavam vestidas com fantasias de palhaço e mágico, combinamos de eu iniciar a brincadeira apresentando-as ao público. Desta forma, continuei:

— **Respeitável público, agora eu vou apresentar-lhes os palhaços Beto, Rafael, Bia e o mágico Flávio.**

Assim, todos entraram na brincadeira, representando seus respectivos papéis. Bia aproveitou para me contar que ainda não tinha ido a um circo e que somente assistiu a algumas apresentações de palhaços na própria instituição. Em seguida, Beto se colocou na posição de apresentador do circo:

— **Agora, eu vou apresentar os palhaços!** E referindo-se ao Rafael disse:

— **Respeitável público, Rafael, o palhaço negro.**

Neste instante, Rafael olhou-me constrangido, permanecendo em silêncio. Mas logo continuou a brincadeira, como se tivesse ignorado o dito do colega.

Enquanto participante, delimitada pelas diferenças de idade, posição e vestimenta, dou início à brincadeira como apresentadora do circo, ou seja, eu as apresentava – uma a uma – ao público. Cada vez que eu dizia o nome de uma criança ela se colocava à frente das demais e fazia algumas encenações: dançavam, pulavam, cantavam, davam cambalhotas, etc. Só que durante a brincadeira uma das crianças – Beto – me pediu para ocupar o meu lugar de apresentador/a. Concedo a oportunidade e ele inicia a apresentação dizendo: *Respeitável público, Rafael o palhaço negro*, referindo-se a uma criança negra que participava da brincadeira.

Beto acrescentou à apresentação desta criança uma característica que a distinguia especificamente das outras: a cor da pele. Posicionando-se num lugar de poder (que até então era o meu), o da fala, ele busca afirmar no outro uma identidade que difere da dele (uma criança branca), impondo à criança negra uma condição de inferioridade, já que se refere a ela com ironia e desdém.

Em contrapartida, Rafael sente-se constrangido, permanecendo em silêncio. Apesar de algum tempo depois retornar à brincadeira. De acordo com Cavalleiro (2000) o silêncio demonstra a fragilidade das crianças diante das manifestações explícitas de preconceito. Estas paralisam, imobilizam, a vítima que – impotente diante da discriminação – não encontra condições para se defender.

Nesta situação, a formação da identidade da criança está centrada na categoria social de etnia, marcada pela diferença, simbolizada pela cor negra da pele. Esta distinção, por sua vez, institui desigualdade na medida em que é compreendida como condição de inferioridade mediante toda a representação engendrada, social e historicamente, sobre o negro em nossa sociedade.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2000, p. 19).

Assim, observei um menino branco que se coloca numa posição de superioridade em relação a um menino negro, imerso numa situação de submissão e silenciamento, acarretando conseqüências tanto para a construção de sua imagem de criança negra quanto para as outras crianças que presenciavam a cena, pois a assimilação de estereótipos negativos com relação ao negro também ocorre entre as crianças brancas.

Em um outro momento, Beto associa o pertencimento étnico a aspectos pejorativos, incluindo *a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais* (CAVALLEIRO, 2000, p. 13).

NEGO, SAFADO, TARADO

Beto olhou para Rafael no momento em que iam tomar o lanche e falou cantando:

— Rafael nego, safado, tarado.

Rafael ficou em silêncio durante alguns minutos, depois o empurrou com força e, saiu correndo para tomar o lanche.

Perguntei para Beto por que ele disse isso, já que Rafael ficou constrangido e magoado.

— Porque o Rafael gosta de olhar a calcinha das meninas. Ele é tarado. Até eu gosto. Até eu sou tarado. **Ele me respondeu, percebendo que eu não tinha aprovado sua atitude.**

Quando Beto percebeu que eu não tinha gostado de sua atitude com relação ao colega, evidenciada pela minha expressão que refletia meu descontentamento e desapontamento, ele tentou amenizar a situação, desviando o assunto e saindo logo em seguida da brinquedoteca. Acredito que negligenciar este fato porque advém de crianças pequenas implica em desconsiderá-las enquanto sujeitos ativos e ratificar o mito da infância romântica, cujas crianças são vistas como totalmente puras, ingênuas e inocentes. Atitudes racistas presentes na infância são tão cruéis, violentas e destrutivas quanto aquelas que acontecem no mundo adulto. Nesse sentido, o silêncio, a indiferença e a omissão contribuem para a manutenção desse quadro de desigualdade e opressão.

A articulação entre gênero feminino e etnia é ressaltada nos episódios a seguir. Nestes, observei a situação ainda mais perversa que mulheres/adolescentes/meninas negras podem experimentar em nossa sociedade. Em um seminário sobre diversidade étnica, de gênero e classe ocorrido na Universidade Estadual Paulista, câmpus de Marília, pude ouvir depoimentos de jovens negras que relatavam a discriminação vivida em relações afetivas, conjugais. O estereótipo da mulata brasileira associado a determinados tipos de danças, músicas e posturas, perpetua a idéia de serem consideradas ou desejadas apenas como objeto sexual de seus parceiros, sendo o lugar de esposa destinado às mulheres brancas (predileção que acontece até mesmo em relação aos homens negros). Estas, percepções, por sua vez, ecoam no imaginário infantil.

A BONECA NEGRA

Flávio pegou uma boneca negra (bem pequena), escondeu dentro de um armário e disse para Rafael, que é uma criança negra.

— Rafael abre o armário que você vai ver sua namorada.

Quando ele abriu:

— Não! Essa neguinha feiosa eu não quero.

— **Por quê?** Eu perguntei.
— Porque ela é preta.
Flávio, então, correu para o cantinho das bonecas, rindo muito da atitude do colega em relação à boneca negra, e escolheu outra dizendo:
— Toma essa que essa é branquinha.
— **Eu não quero essa. Eu quero é essa.** Rafael mostrou uma boneca Barbie sem roupas.
— Eu gosto é de mulher pelada. **Continuou.**
— **Eu também gosto de mulher pelada!** Disse Beto que não estava participando da brincadeira, mas ouviu os comentários dos colegas.
— **Eu quero ter uma namorada bem gostosa!** Enfatizou Beto.
Os meninos começaram a rir, concordando com Beto.

BRANCA OU MORENA?

Flávio novamente pegou o armário com a boneca negra escondida dentro dele e disse:

— **Rafael, eu tenho uma surpresa!**
— **Eu já sei o que é.**
— **Não é a boneca preta, morena. Eu juro pela minha mãe mortinha!**
— **Sei que é. Dá pra perceber.**

Como eles repetem muito essa brincadeira, perguntei:

— **Por quê vocês sempre repetem esta brincadeira?** Perguntei.
— **Porque ele não gosta de boneca dessa cor.** Respondeu Flávio.
— **Até ele não gosta.** Retrucou Rafael.
— **Por quê?** Perguntei novamente.
— **Porque ela é feia.** Respondeu Rafael.
— **Porque ela é neguinha.** Disse Lara interferindo na conversa.

Como Lara se aproximou perguntei a ela também.

— **E você, Lara? Você brinca com esta boneca?**
— **Eu brinco. Ela é neguinha.**

Quando disse a palavra “neguinha” começou a dançar rebolando e abaixando-se até chegar ao chão, imitando alguns tipos de dança.

— **Ela tem o costume de brincar é de carrinho.** Rafael falou referindo-se a Lara.

— **Mas de vez em quando eu brinco de boneca.** Ela argumentou.

Flávio, então, novamente pegou uma Barbie e levou-a para Rafael.

— **Nossa!** Ele disse.
— **Essa você gosta?** Flávio.
— **Gosto.**

Perguntei o porquê.

— **Porque não é preta!**
— **A neguinha é mais bonita que a morena. Eu sou preta misturada com morena igual a minha mãe. Eu sou metade queimado do sol e a outra metade morena.** Disse Lara a Rafael.

Rafael ouvindo Lara falar sobre a boneca e sobre ela mesma começou a cantar:

— **Loiro, moreno, careca, cabeludo**
— **Sem dente, vagabundo**
— **Polícia, marginal**
— **Hei, capitão, soldado, ladrão**
— **Mocinho bonito do meu coração**

Como não consegui registrar a música enquanto ele cantava pedi para cantá-la novamente. Quando começou a cantar acompanhando-a por gestos juntamente com Lara parece que a música faz parte de uma brincadeira. Carina também cantou com eles. Depois que cantaram, Carina veio me perguntar, mostrando o seu braço:

— **Tia, eu sou branca ou morena?**

— **O que você acha?**
Olhou para seu braço novamente e respondeu:
— **Morena.**
Em seguida, voltou a brincar.

O despreparo e a falta de planejamento pedagógico dos profissionais envolvidos diretamente com as crianças para a discussão das questões relacionadas à etnicidade é evidente. No episódio abaixo, a forma como as educadoras se referem à diversidade étnica indica uma prática pedagógica equivocada na medida em que expõe as crianças para transmitirem valores e crenças pessoais, evidenciando seus próprios preconceitos e discriminações.

O DIA 13 DE MAIO

Em virtude das comemorações do dia 13 de maio observei o que as educadoras tinham preparado para apresentar às crianças sobre a libertação dos escravos. Primeiro, elas explicaram o que foi a escravidão, contaram a história da vinda dos negros ao Brasil e, finalmente falaram sobre a emancipação dos escravos. Em seguida, ensinaram às crianças uma música sobre o tema. Após a canção, uma das educadoras disse:

— **Agora, eu quero que o Beto, o Rafael, a Lara se levantem e fiquem lá na frente.**

Eles levantaram e se posicionaram na frente dos colegas. A educadora continuou:

— **Gente o que eles têm de diferente?**

As crianças ficaram em silêncio, mas ela insistiu:

— **Qual é a cor do cabelo do Beto?**

Em coro repetiram:

— **Amarelo.**

— **Não, louro. E o que ele é?**

— **Menino.**

— **Ele é branco.** A educadora corrigiu .

— **E o Rafael?**

— **Preto.** As crianças responderam.

— **Ele é negro. Ele é da raça negra.** Ela respondeu e continuou:

— **E a Lara? Ela é morena. Mais o que importa é que todos são iguais por dentro! Podem sentar agora!** Finalizou.

Estas situações revelaram representações estereotipadas em relação ao negro, manifestações de preconceitos e discriminações que podem contribuir para a interiorização de uma imagem negativa deste na formação identitária dos sujeitos na medida em que são percebidos como desigual e inferior. O que, por sua vez, se expressa no desconforto de

algumas crianças em assumir sua condição étnica, ou até mesmo, na não aceitação desta por elas. E a expressão do desejo de se tornarem brancas – significativa a menção ao exemplo do cantor americano Michael Jackson.

EU NÃO GOSTO DE SOL!

Ao terminar o período da brinquedoteca levo as crianças novamente para a sala de atividades. Para isto precisamos percorrer pelo pátio que não é coberto. Enquanto andávamos algumas crianças comentavam:

- **Eu não gosto de sol.** Disse Rafael (uma criança negra).
- **Por quê?** Perguntei.
- **Porque fica nego.**
- **Eu também não gosto, fica preto.** Flávio.

MICHAEL JACKSON

Beto conversando com Rafael (uma criança negra) em tom irônico disse:

- **Rafael, sabia que o Michael Jackson era preto e virou branco?**
- **Ele virou branco porque ficou muito tempo na sombra. Ele não tomou sol.** Respondeu.

4.4.2 Sexualidade

Bruno foi até a estante pegou duas bonecas pequenas e colocou-as dentro da camiseta. E olhando para mim disse:

- **Vai nascer!**

Então, deitou em um urso de pelúcia enorme que tem no canto da sala, esperando a hora dos bebês nascerem. Estela aproximou-se observando-nos com curiosidade e atenção.

- **São gêmeas?** Perguntei.
 - **Não, são duas.** Bruno me respondeu.
- Expliquei o significado de crianças gêmeas.
- **Como elas vão se chamar?**
 - **Beatriz e Talita.**

No livro *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal*, de Camargo e Ribeiro (1999), pode-se apreender que a sexualidade humana tornou-se objeto de estudo e investigação, ou seja, foi tratada como tema de interesse científico, a partir do século XVIII, no bojo das transformações sociais, culturais e políticas provenientes da efervescência intelectual, humanista e laica da modernidade.

Os conhecimentos sobre esta, no entanto, foram produzidos com o intuito de angariar formas mais eficazes de manejar, controlar e reprimir os prazeres corporais com fins de controle social. Estas estratégias atingiram seu ápice quando foram integrados pressupostos higienistas à *cientificização* do sexo. Isto fez com que ele fosse compreendido dentro do paradigma saúde-doença. As práticas sexuais, a partir de então, tornaram-se passíveis de sistematização no campo da patologia, sendo, portanto, classificadas como normais ou anormais, determinando o que é adequado ou inadequado quanto à conduta sexual das pessoas, inclusive, moralmente.

Paralelamente, os princípios morais propagados pelo cristianismo intensificaram a domesticação dos corpos na medida em que somente concediam a permissão para a prática do sexo com a finalidade de reprodução. A relação sexual que não fosse realizada com este objetivo era considerada pecado.

Os ideais burgueses da sociedade predominantes na época também contribuíram para o controle da sexualidade mediante a associação entre sexo, amor, matrimônio e procriação, restringindo-os à intimidade, privacidade e confidência – segredo, ao não-dito – do ambiente nuclear, doméstico e familiar.

Dessa forma a sexualidade foi, cada vez mais, sendo colocada para trás da cena da vida social e limitada à família nuclear. Os desejos das crianças passaram a ser definidos pelo adulto, que os expressava em nome delas. Ao mesmo tempo, ia-se acumulando um grande número de publicações científicas, nas quais se admitia a existência da sexualidade infantil, embora esta fosse considerada sinônimo de patologia, anormalidade e, principalmente, manifestação deplorável. A família, norteando-se por essa atmosfera de severa repressão, apagou a sexualidade infantil. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

No entanto, no início do século XX, Freud publicou os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), obra que anunciava a existência da sexualidade infantil como condição fundamental para o desenvolvimento psicológico do ser humano, retirando-a do campo exclusivo da patologia. Desta forma, a psicanálise introduziu a discussão em torno do assunto,

a qual contribuiu (e contribui) significativamente para a compreensão da relação infância e sexualidade na dinâmica singular de constituição dos sujeitos.

Ao historicizar a sexualidade humana, os estudos do filósofo francês Michel Foucault tomam uma outra dimensão. Assim, direciona sua atenção para a análise dos discursos, dos *saberes*, dos conhecimentos produzidos sobre as práticas sexuais, que estabeleceram *verdades* em determinados momentos, condicionando modos de exercê-las, contê-las ou reprimi-las, em diferentes sociedades ao longo do tempo.

Para este autor, a estratégia encontrada pela sociedade ocidental contemporânea para a padronização e normatização das condutas sexuais foi falar incessantemente sobre elas, já que esta fala é impregnada de valores morais, crenças, normas que respondem a determinados interesses. Nesse sentido, a perspectiva foucaultiana atenta para as manifestações de poder que atravessam estas ações. Segundo esta, o poder está diluído nos discursos, atuando de forma relacional, localizada e instável em múltiplas direções simultaneamente. Desta forma, Foucault considera que os discursos construídos, social e historicamente, sobre o sexo – científicos, religiosos, morais, higienistas, etc – incidem significativamente no processo de constituição subjetiva dos indivíduos.

[...] a lição que fica da análise das idéias de Foucault é a necessidade de estarmos atentos quando, na prática profissional, induzimos, incitamos, desviamos, tornamos mais fácil ou mais difícil, produzimos, ampliamos ou limitamos o tema da sexualidade. Nessas práticas se exercita o poder, modelando corpos e mentes. São nessas relações de poder que se estabelecem “verdades” e se constituem os sujeitos – crianças, adolescentes, homens, mulheres. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

A sexualidade perpassa as brincadeiras infantis espontaneamente, num processo dinâmico de descobertas, curiosidades e manifestações sexuais, que promovem o autoconhecimento e o conhecimento do outro, rompendo as barreiras impostas pela censura adulta.

Entre 2 e 6 anos as crianças percebem as diferenças entre os sexos, manifestam curiosidade sobre reprodução e nascimento, falam sobre namoros, participam de jogos sexuais, compartilham informações sobre sexo independente de o adulto querer ou não. O grupo é fonte de informações. (CAMARGO, RIBEIRO, 1999).

Nas relações que estabelecem umas com as outras no brincar, as crianças vão constituindo sua(s) sexualidade(s) por meio do contato com o próprio corpo e com o de seus coleguinhas nos jogos sexuais – que não têm a conotação sexual que os adultos insistem em imprimir – e pelas significações partilhadas sobre as representações produzidas sobre o sexo, marcadas pela cultura e pela história – individual e coletiva – que circunda a vida social das crianças. O que pude apreender nos episódios a seguir:

A NAMORADA

Tiago, Cristiano e Ronaldo pegaram uma boneca grande que corresponde à altura deles – Boneca Eliana – e levaram-na para trás do urso que fica no canto da brinquedoteca.

— **Vamo beijar a boneca?** Disse Ronaldo.

Assim, começou a disputa pela “namorada” boneca.

— **Não, a boneca é minha!** Falou Cristiano.

— **Não é não, é minha!** Retrucou Tiago.

Apesar de disputarem-na, todos beijaram a boneca o quanto queriam, sendo que cada um possuía a sua vez. Depois que a beijaram bastante, dispersaram-se, demonstrando interesse por outras brincadeiras. Cristiano foi brincar com a Júlia de “mamãe e filhinho”. Foi até o cabideiro pegou um vestido e disse:

— **Fui comprar para a mamãe. Toma mamãe.** Falou entregando-o a ela.

— **Ah, esse vestido eu não quero. Compra outro.** Respondeu Júlia.

— **Ah, tá.**

Voltou ao cabideiro e pegou outro vestido.

— **Vou comprar outro vestido para a mamãe.**

Além do vestido, pegou um casaco para vestir-se também. Então, entregou o vestido a ela que disse:

— **Deixa eu fechar.** Referindo-se ao casaco dele.

Cristiano tentou ajudá-la, mas Júlia recusou sua ajuda.

— **Deixa que eu abotuo. Tá frio tem que fechar.**

— **Mãe leva a neném na festa junina da rodoviária?**

— **Ela vai dormir.**

Mas reconsiderando o pedido de Cristiano, falou:

— **Não, ela não vai dormir. Se ela dormir eu dô um tapa nela.**

Cristiano pegou a irmã e, segurando-a, montou no cavalo-de-pau para ir à festa junina.

— **Mãe, entra aí no cavalo!**

— **Ai, não cabe.**

— **Cabe sim.**

— **Então, anda logo que eu vou cair.**

— **Pronto já chegou.** Disse Cristiano ao chegar à festa junina.

— **Vamo embora. Júlia pediu demonstrando pouco interesse em permanecer na “festa”.**

— **Deixa, eu vou posa aqui na festa junina com a minha namorada.**

Respondeu Cristiano ao pegar a boneca “Eliana” novamente.

Júlia voltou para onde estava brincando de casinha e Cristiano continuou com a boneca:

— **Ô, namorada abre a perna pra você entrar no cavalo.**

Tentou colocar a boneca no cavalo-de-pau, mas não conseguiu.

— **Ô, namorada eu vou comprar um vestido bem bonito para você.**

Foi até o cabideiro e escolheu um vestido para ela. Tiago o ajudou a vesti-la também.

— **Vai ficar bonitinho nela pra festa junina.** Cristiano.

— **Cadê o bracinho dela.** Tiago.

Depois que a vestiram Cristiano começou a beijá-la e abraçá-la novamente. Em seguida, emprestou-a para Tiago. Ele também a beijou e abraçou, entretanto, de forma mais intensa e bastante sexualizada – encenando uma relação sexual. Júlia olhou para Tiago e disse:

— **Olha lá, tia! Ele tá namorando!**

Tiago ficou constrangido, mas logo voltou a ficar com a boneca na mesma posição. Cristiano observando sua atitude:

— **Tiago você vai casar com essa menina e eu vou casar com outra.**

— **Você vai casar comigo ou com a Isadora?** Perguntou Júlia.

— **Com a Isadora.**

— **Ah, não.**

Isadora não quis participar desta brincadeira, recusando a proposta de Cristiano.

— **Eu vou sim.** Ele insistiu.

— **Eu sou palhaça.** Isadora respondeu – vestida com uma fantasia de palhaço –, enfatizando que não estava interessada na brincadeira.

Mas isso não impediu Cristiano de continuar:

— **Eu vou ser palhaço.**

— **Então, eu vou casar com o Ronaldo. Ele não tem marida!**

Disse Júlia para Ronaldo que também não estava participando da brincadeira. Mas Ronaldo também a dispensou dizendo:

— **Tenho sim.**

— **Aonde?**

— **Tá lá...**

O TARADO

— **Tia, o Beto é tarado ele gosta de beijar as meninhas.** Carina veio me contar.

— **Mas o Tiago é mais tarado que ele.** Argumentou Bia.

— **Quando a gente dorme, ele fica roçando o pipi na bunda da Bia.** Carina.

— **É. Eu já tive até que dá um tapa na cara dele pra ele parar.** Bia.

— **Bia, é gostoso quando o Tiago fica roçando o pipi na sua bunda?** Perguntou Carina.

— **Não.** Respondeu Bia.

— **Tia, quando eu vou toma banho lá na casa da Camila tem gente que fica agarrando a gente. Ela fala “ai amor”.** Continuou Carina referindo-se à colega.

— **Nossa, mulher agarrando mulher.** Beto comentou.

— **É de brincadeirainha.** Respondeu Carina.

As crianças são seres sexuados que devem ter direito ao prazer, à convivência, aos contatos corporais e, finalmente, a esclarecimentos que visem à construção de uma concepção positiva e aberta a respeito da sexualidade humana.

4.4.3 Classe Socioeconômica

Ricos e pobres

Rafael brincando com Eduardo de carrinho, me disse:

— **Tia, ah, Renata. Eu sou rico. Eu tenho três carros. Olha, os meus carros.**

Eduardo, por sua vez também quis demonstrar sua riqueza me mostrando também seus dois carros.

Em outro momento, procurando brinquedos na caixa Rafael achou dois violinos: um amarelo e o outro prateado. Referindo-se ao Eduardo disse:

— **Olha, o meu violino de ouro. Toma esse de prata para você. O meu é mais valioso.**

A BONECA POBRE

Rafael pegou uma boneca e disse:

— **Nossa, essa boneca é pobre!**

— **Por quê?** Perguntei.

— **Porque tá aparecendo bunda, tá aparecendo peito. Ela só tem essa roupa rasgada.**

PENTE DE OURO

Depois do banho, as crianças estavam se penteando. Lara conversando comigo disse sobre Isadora:

— **Olha como ela é chique! O pente dela é até de ouro. A casa dela também deve ser de ouro. A minha é de tabinha. Tem três casinhas aonde eu moro, uma da minha vó, a minha no meio e uma da minha tia. Olha como a minha mochila é velha. Eu tenho ela desde a creche, a minha mãe até já costurou (mostrou-me onde estava costurado). Eu pedi pra ela comprar outra, só que ela não compra.**

RICO DE SAÚDE, RICO DE DINHEIRO!

Lara e Rafael estavam brincando de casinha. De repente, ela disse:

— **Eu vou sair e quando eu chegar quero tudo limpinho!**

— **Ah! Eu duvido que eu vou limpar!** Rafael reclamou.

— **Já que nós somos rico chama uma empregada.** Continuou Rafael.

— **Nós somos rico de saúde.** Lara respondeu.

— **Não, somos rico, sim.**

— **Somos rico de dinheiro?** Perguntou Lara.

— **Somo. Olha o meu carro.**

— **Ah!**

Respondeu.

O PEDREIRO

Flávio e Rafael estavam brincando com os blocos de madeira.

— **Tia, nós tamo tudo rico. É tudo dinheiro, dólar.** Rafael

— **Olha os nossos dólares.** Flávio.

— **E como vocês ganharam todo esse dinheiro?**

— **Trabalhando.**

— **Do quê?**

— **De pedreiro.** Rafael.

— **E o que é pedreiro?** Flávio.

— **É quem coloca pedra na rua.** Rafael

As cenas dos episódios acima mencionados revelam também a presença de questões sociais nas brincadeiras infantis. A polarização entre ricos e pobres no imaginário infantil denuncia a grave desigualdade social encontrada em nossa sociedade cujas origens remetem ao período de colonização. Este, por sua vez, fundamentado na segregação do sistema escravocrata.

O modelo econômico e político vigente em nosso país marcado pela cultura ocidental, mercantilista e capitalista é excludente, pois nesta considera-se como cidadão apenas quem tem poder de consumo, segundo nos afirma Sposati (2003) no artigo *Feios, sujos e malvados*, recorrendo ao trabalho do antropólogo Darcy Ribeiro.

Em uma sociedade extremamente competitiva, na qual as oportunidades são oferecidas a poucos, prevalecem concepções que culpabilizam os pobres por sua condição social desfavorável, sendo denominados como fracassados, em prol de interesses específicos de uma minoria elitista.

4.4.4 Aparência física

No artigo *Baleia é a mãe!*, de Fraga, incluído no livro *12 faces do preconceito* organizado por Jaime Pinsky (2003), o autor analisa de forma irônica o preconceito velado, sutil, revestido de *brincadeiras* e piadas que as pessoas obesas enfrentam em nossa sociedade. Para ele, estas atitudes “são modos ‘civilizados’ que a sociedade adota para mostrar o seu desconforto com os que são apenas diferentes” (FRAGA, 2003, p. 71).

Por não corresponderem aos padrões estéticos impostos por nossa cultura, cujos ideais de beleza referem-se ao indivíduo magro, alto, branco, jovem, etc, os *gordos* são alvos constantes de deboches, como pode-se observar nos episódios a seguir, repercutindo significativamente na construção de sua auto-imagem e auto-estima.

O GORDUCHO

Brincando no parque com algumas crianças, Ricardo me pede para balançá-lo. Eu disse para ele esperar um pouquinho porque eu estava ocupada, mas que na próxima vez seria ele. Neste momento, o Beto falou:

— **Tia, não balança ele não, porque ele é gorducho! Vai arrebentar o balanço.**

Depois, percebi que algumas crianças o denominavam como **Ricardo, o gordo.**

Kiko

Tia, o Ricardo é o Kiko do Chaves (personagem, caracterizado com duas bochechas bem grandes, de um programa televisivo destinado a crianças, exibido diariamente pelo SBT) disse Rafael enquanto Ricardo permanecia em silêncio, sentido-se bastante constrangido.

— **Eu não acho que ele é o Kiko. Ele é o Ricardo, não é?** Disse tentando desfazer a comparação.

— **Não, ele é o Kiko sim. Olha só como ele é gordo.**

Diante dessas considerações, feitas a partir dos momentos lúdicos vivenciados em uma instituição de educação infantil, pude depreender que desde muito cedo as crianças tornam-se cientes dos aspectos que as diferenciam umas das outras e, principalmente, dos sentidos e significados que estes têm no campo social, ou seja, nas relações que estabelecem com seus pares.

As manifestações de preconceito e discriminação encontradas nesse espaço instituíram desigualdades marcadas por diferenças atribuídas, arbitrariamente, pelas convenções sociais, determinadas por interesses específicos, as quais incidem na formação subjetiva dos indivíduos.

No entanto, apesar da existência destas situações, verifiquei na convivência com as crianças e, portanto, concordo com Cavalleiro (2000, p. 75) “que não há uma rigidez de atitudes por parte das crianças, mesmo considerando que elas já interiorizaram um sentimento preconceituoso”.

A ausência de uma formação profissional adequada faz as educadoras recorrerem às suas próprias experiências pessoais para a discussão sobre estes assuntos, o que acontece somente quando se apresentam como problemas. Evidencia-se, desta forma, a necessidade de um trabalho amplo e consistente que promova o respeito mútuo, a aceitação da diversidade e a *igualdade no pluralismo*, abrangendo familiares, profissionais e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar as crianças transcendem as fronteiras de gênero

Quem trabalha com crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. Devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e o inumano, etc. Devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetos, como forças intensivas. Há práticas educativas que asseguram possibilidades de devir-criança, outras impedem.

Anete Abramowicz

As principais instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, atualmente, em nossa sociedade, ainda são a família e a escola – invenções da modernidade – mesmo considerando as modificações que estas vieram a sofrer ao longo do tempo. Mais recentemente, ressalta-se a importância das instituições de educação infantil, creches e pré-escolas, no atendimento à primeira infância.

No entanto, segundo a perspectiva dos estudos culturais, a educação não se restringe às esferas familiar e escolar. Ela se dá em muitos e diversos contextos, nos quais o conhecimento é socialmente produzido. Cinemas, teatros, igrejas, *shoppings*, clubes, parques e a mídia em geral – jornais, revistas, anúncios publicitários, programas radiofônicos e televisivos – fazem circular concepções do mundo que partilhamos (FELIPE, 1999).

Nesse sentido, compreendo a brinquedoteca como um espaço coletivo infantil que possibilita a apropriação e a criação de conhecimentos através da ludicidade, no qual os brinquedos e brincadeiras são concebidos como artefatos culturais que ofertam significações da realidade que nos cerca.

As aprendizagens que se consolidam nos subterfúgios dos acontecimentos, ações, circunstâncias e práticas de contextos educativos – no nosso caso, da brinquedoteca – podem ser denominadas como uma *pedagogia latente* ou *pedagogia implícita*, já que se manifestam além dos conteúdos programados e pré-estabelecidos. Portanto, são construídas nas mais diversas situações e relações vivenciadas pelas crianças cotidianamente (BONDIOLI, 2004).

Desta forma, pode depreender que os sentidos e significações atribuídos à categoria de gênero assim como a outros *marcadores sociais*, histórica e socialmente, são apreendidos pelas crianças nas relações lúdicas que um espaço coletivo propicia, os quais integram uma pedagogia latente ou implícita. Além de um contexto de aprendizagens, efetivas e afetivas, a brinquedoteca também se revelou, em minha pesquisa, como um lugar para a expressão livre e espontânea de sentimentos, emoções, atitudes e comportamentos infantis.

Todos os contextos educativos, por sua vez, constituem-se enquanto espaços *gendrados*, pois buscam formar, definir e produzir sujeitos por meio de práticas discursivas e não discursivas que reproduzem e sustentam 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; gestos, condutas, símbolos e palavras produzidos nestes ambientes vão sendo apreendidos e incorporados, incessantemente, por meninos e meninas, “tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 2001, p. 61).

Paradoxalmente, “é indispensável que reconheçamos que a escola [os contextos educacionais] não apenas reproduz[em] ou reflete[m] as concepções de gênero que circulam na sociedade, mas que ela própria [eles próprios] as produz[em]” (LOURO, 2001, p. 80-81), pois os significados estão em fluxo, podendo ser assimilados, apropriados, confirmados, negados, criados e transformados nas relações sociais.

Este trabalho buscou demonstrar o papel das crianças na construção social das relações de gênero na infância, mediante abordagens teóricas que as consideram como atores sociais – sociologia da infância, *novos* estudos da infância e a psicologia sócio-histórica – no processo de produção/reprodução dos valores culturais referentes à categoria de gênero. Segundo estas perspectivas, elas são vistas como agentes ativos nos processos de socialização que podem e devem contribuir nas análises da dinâmica social. Reitero, então, a afirmação de Sarmiento e Pinto (1997, p. 25): “o olhar da criança permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

A capacidade ativa das crianças foi verificada nos diversos momentos lúdicos propiciados pelo brincar. Nestes momentos, elas expressavam suas opiniões a respeito do masculino e do feminino, problematizando as representações engendradas pela cultura adulta ao introduzir 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.

No entanto, percebi nos discursos dos adultos e, até mesmo naqueles de algumas crianças, uma tentativa de definição das manifestações – subversivas – que não correspondem à normatização do gênero imposta por nossa sociedade. Por exemplo, interpretar o brincar de Bruno como uma possível tendência *gay* aprisiona o sujeito dentro de um modelo identitário que se pretende estável, coerente e fixo, mesmo que divergente.

Suely Rolnik (1996), em seu ensaio *Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros*, afirma que quando processos de singularização dos modos de subjetivação irrompem em cena, perturbando as configurações identitárias tidas como permanentes, estabelecidas e harmônicas, dificilmente eles encontram meios para sua existencialização na contemporaneidade. 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. Isto significa criar condições que possibilitem espaços de enunciação das singularidades,

este trabalho implica a criação de contornos subjetivos singulares e efêmeros – e portanto não generalizáveis – já que singulares e efêmeras são as misturas de forças/fluxos de que é feita cada diferença que se vai produzindo ao longo da existência. (ROLNIK, 1996, p. 4).

Nesse sentido, devemos lutar contra os mecanismos normatizadores que insistem em restringir as subjetividades aos modelos e estereótipos vigentes em prol da multiplicidade e dos devires. “Este devir é o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos, quando, obviamente, não estão e não são “aprisionadas no trabalho, na guerra ou na miséria” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 19).

Os estudos feministas, numa abordagem pós-estruturalista, visam romper com estas perspectivas essencialistas, universais e inexoráveis. Segundo eles, as identidades são configurações abertas e provisórias do *eu*, estão continuamente se constituindo e se transformando, sendo o sujeito ativo nesse processo. Desta forma, esta postura teórica permite olhar o brincar desta criança como expressão da diferença e da singularidade em que os gêneros podem se configurar.

Ao buscar desconstruir o pensamento dicotômico que as oposições binárias sugerem, os estudos feministas, numa abordagem pós-estruturalista, atentam para o caráter histórico da construção destas oposições e os interesses que permeiam, na medida em que se apresentam hierarquizadas. Pensar as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, dentro dessa lógica, restringe as possibilidades de viver/sentir/experienciar expressões da masculinidade e da feminilidade ao longo de nossa existência. “Uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (LOURO, 2001, p. 34).

Anete Abramowicz (2003) em seu artigo – *O direito das crianças à educação infantil* – amplia a noção de direito que a criança deve ter assegurado em razão do reconhecimento de sua cidadania, inserção na cultura e no sistema educacional. Para ela, direito:

Deveria significar prioritariamente poder marcar e afirmar diferenças. Diferenças que façam diferenças, pois há, na atualidade, o discurso da tolerância às diferenças e produção de diferenças a serviço da ampliação do capital. Ou seja, marcar diferenças significa buscar o dissenso e não o consenso (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Desta forma, acredito que perspectivas teóricas críticas podem subsidiar as práticas educativas existentes nos contextos de atendimento à infância, no sentido de superação das concepções que sugerem a criança como incapaz, carente, imatura, etc; o desenvolvimento infantil como algo linear, progressivo e ascendente e as manifestações lúdicas singulares caracterizadas como inadequadas, desvios de conduta e/ou anormalidades. É urgente a introdução de novas formas de pensamento em instituições de educação infantil que possibilitem a aceitação e a inclusão da heterogeneidade, da multiplicidade e da diversidade.

Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar as vozes que emudeceram. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 22).

Além das muitas vozes presentes nas páginas deste texto, gostaria de destacar as vozes infantis. Não por considerá-las como mais importantes, pois isto seria hierarquizá-las, mas simplesmente por considerá-las entre tantas outras.

Meninos e meninas – brasileiros/as – participaram ativamente no processo de construção desta pesquisa enquanto co-autores. Suas *falas* são legítimas e seus *saberes* reconhecidos por sua condição de sujeito/criança. Ao longo deste trabalho, eles/as me ensinaram sobre prazer, ludicidade, solidariedade, cumplicidade, dor, sofrimento, amizade, enfim, sobre relações humanas.

De fato, as crianças têm o que dizer, do jeito delas, nas suas diferenças. A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando achamos que, de fato, as crianças têm o que dizer e de que suas falas não são infantis, temos que agüentar a voz e o desejo delas. O outro fala coisas de que muitas das vezes não gostamos, e as crianças, muitas vezes falam coisas e dizem de interesses com que não concordamos e que não gostaríamos que tivessem, mas deixar o outro falar é isso. Agüentar a fala destoante da nossa é o mais difícil. As crianças falam dos desenhos japoneses, dos acontecimentos televisivos, daquilo que vivem, das armadilhas que constroem para destruir as crianças de que não gostam, e são capazes de falar e fazer muitas outras coisas... (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20).

Aventurar-se pelo universo infantil é deparar-se com o inesperado, o inusitado, o improvável e, até mesmo, com o ininteligível, porém é justamente isto que enriquece a condição humana, que nos faz vislumbrar “a invenção de novas possibilidades de vida como obra de arte” (DELEUZE, 1992, p. 120).

Para finalizar, as músicas cantadas, pelas crianças, na brinquedoteca³⁸ podem nos indicar as pistas do percurso que devemos seguir em direção da produção desses novos modos de existência possíveis: *deixa a vida me levar por um caminho cheio de sol e de luz pra gente ser feliz...*

DEIXA A VIDA ME LEVAR

— Deixa a vida me levar
— Vida leva eu
— Vida leva eu
— Vida leva eu
— Deixa a vida me levar
— Vida leva eu
— Vida leva eu
— E agradeço por tudo que Deus me deu
— Deixa a vida me levar
— Vida leva eu

POR UM CAMINHO CHEIO DE SOL E DE LUZ

— E aquele lugar
— Que na minha infância era especial para mim
— Quero saber
— Que caminho você quer me lançar
— Se me der a mão eu te levarei

³⁸ Estas músicas foram cantadas espontaneamente durante as brincadeiras, e estão registradas no filme produzido com as crianças. Os títulos são fictícios.

- Por um caminho cheio de sol e de luz
- Você pode até tentar me perder
- Mas meu coração se amarrou em você
- E precisa de alguém pra te mostrar o amor
- Meu alegre coração bate
- Vem comigo
- Me dê a mão

PRA GENTE SER FELIZ ...

- Era uma vez
- Um lugarzinho no meio do nada
- Com sabor de chocolate
- Cheiro de terra molhada
- Era uma vez
- A riqueza e a felicidade (...)
- Pra gente ser feliz
- Tem que mergulhar nas próprias fantasias
- Nos amigos de verdade
- Pra gente ser feliz
- Tem que mergulhar nas próprias fantasias
- Da nossa liberdade
- Uma história de amor, de aventura e de magia
- Só tem a ver quem já foi criança um dia

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p.13-24, set./dez. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano escolar: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 83-111.

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

_____. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 43).

BÚFALO, J. M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, A M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

CARVALHO, A. M. A; LORDELO, E. R. Educação infantil e Psicologia: para que brincar? **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERISARA, A. B. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CIPOLLONE, L. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 25-39, set./dez. 2003.

CRUZ, E. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadores de creche/pré-escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 25-39, set./dez. 2003

CRUZ, M. N. da. **Palavras e gestos no jogo interativo**: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbar. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS, M. O. L. da S. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 39-54.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

FIGUEIREDO, L. C; SANTI, P. L. R. de. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003.

FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 205-217.

FONSECA, C. A noética do vídeo etnográfico. **Horizontes antropológicos – Antropologia Visual**, Porto Alegre, PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Visual), n. 2, p. 143-156, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRAGA, D. Baleia é a mãe! In: PINSK, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância como uma condição da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAS, M. C. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-373.

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada**: da Renascença ao século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GODÓI, E. G. **Educação Infantil**: avaliação escolar antecipada? 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-37.

_____. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-53.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEIN, M. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JR., M. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudo sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 85-97.

_____. **Gênero, educação e sexualidade**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MACHADO, L. Z. Feminismo, academia e interdisciplinaridade In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 24-39.

MAGALDI, A. M. B. M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, J. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MARTINS, J. de S. (Org.). **O Massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In:

MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

NOGUEIRA, D. **A criança pequena produz cultura?** Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Jogos de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1989.

PAULA, E. M. T. de. **“Comida, diversão e arte?” O coletivo infantil em situação de alimentação na creche.** 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1994.

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

PINSK, J. (Org.). **12 faces do preconceito.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

RAGO, M. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 89-98, 1998.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA, M. S. P. M. L. da. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ROLNIK, S. **Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros.** Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade da Pós-Graduação de Psicologia Clínica, PUC/SP, 1996. (mimeo).

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças: contextos e identidades.** Portugal: Centro de Estudos da Criança; Editora Bezerra, 1997.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 67-87, set./dez. 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. Prefácio a Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 15-24.

SOUZA, M. P. R.; SATO, L. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

SPOSATI, A. Feios, sujos e malvados. In: PINSK, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 48).

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

WINNICOT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I

As brincadeiras³⁹ ...

1. O circo

Brincando de circo com algumas crianças, que estavam vestidas com fantasias de palhaço e mágico, combinamos de eu iniciar a brincadeira apresentando-as ao público. Desta forma, continuamos:

— Respeitável público, agora eu vou apresentar-lhes os palhaços Beto, Rafael, Bruna e o mágico Flávio.

Assim, todos entraram na brincadeira, representando seus respectivos papéis. Bruna aproveitou para me contar que ainda não tinha ido a um circo e que somente assistiu a algumas apresentações de palhaços na própria instituição. Em seguida, Beto se colocou na posição de apresentador do circo:

— Agora, eu vou apresentar os palhaços!

E referindo-se ao Rafael disse:

— Respeitável público, Rafael, o palhaço nego.

Neste instante, Rafael olhou-me constrangido, mas logo continuou a brincadeira ignorando o dito do colega.

2. A boneca Barbie

Eu estava conversando com algumas crianças quando Bruno me interrompeu para pedir que eu retirasse uma fita vermelha que estava no cabelo de uma boneca Barbie, com a qual estava brincando. Imediatamente Lucas falou:

— O Bruno é menininha. Só gosta de brincar com coisa de mulher.

Bruno, nervoso, retrucou:

— Que é que tem!

Concordando com a argumentação de Bruno pedi para brincar também e, assim, comecei a tirar a fita do cabelo da boneca. Fui até o local onde ele estava brincando sozinho, um pequeno cantinho no qual ele montou uma casinha com cozinha (fogão), sala (jogo de sofá) e a boneca. Em seguida, disse-me que iria cozinhar e assim ficamos brincando ali por um tempo.

Percebi nesta situação que os meninos até permitiam (toleravam) que o Bruno brincasse de boneca – sozinho –, mas não brincavam junto com ele. E sempre o criticavam por suas atitudes de mulherzinha.

3. O canivete

Conversando com Beto ele me perguntou:

— Tia, você sabe brincar com canivete?

Eu disse que sabia manipular o canivete.

— Por quê?

— Eu sei, eu brinco com o meu vô pingaiada.

— Vô, o quê?

— É que ele bebe muito, e eu chamo ele de pingaiada.

³⁹ Os nomes de todos/as participantes envolvidos/as nos momentos lúdicos apresentados são fictícios. As brincadeiras foram selecionadas conforme os objetivos que esta pesquisa se propõe, portanto, privilegiamos aquelas referentes à temática de gênero.

4. Ricos e pobres

Rafael brincando com Eduardo de carrinho, me disse:

— Tia, ah, Renata. Eu sou rico. Eu tenho três carros. Olha, os meus carros.

Eduardo, por sua vez também quis demonstrar sua riqueza me mostrando também seus dois carros.

Em outro momento, procurando brinquedos na caixa Rafael achou dois violinos: um amarelo e o outro prateado. Referindo-se ao Eduardo disse:

— Olha, o meu violino de ouro. Toma esse de prata para você. O meu é mais valioso.

5. O gorducho

Brincando no parque com algumas crianças Ricardo me pede para balançá-lo. Eu disse para ele esperar um pouquinho porque eu estava ocupada, mas que na próxima vez seria ele. Neste momento, o Beto falou:

— Tia, não balance ele não, porque ele é gorducho! Vai arrebentar o balanço.

Depois, percebi que algumas crianças o denominavam como Ricardo, o gordo.

6. A costureira

Bruna pega uma máquina de costurar e diz que vai fazer um vestido para mim. Entro na brincadeira dizendo que telefonaria mais tarde para saber se o vestido já estava pronto e quanto seria o trabalho. Conforme o combinado, peguei um telefone e liguei para ela.

— Alô. Quem está falando?

— É a costureira, afirmou Bruna.

— Costureira, aqui é a Renata. Eu gostaria de saber se o meu vestido já está pronto?

— Já.

— E quanto é?

Algumas crianças gritaram dez reais. E Bruna repetiu:

— Dez reais.

— Tá bom, já vou buscar, viu? Tchau.

Ela desligou o telefone sem se despedir.

Fui até ela, entreguei o dinheiro e disse que voltaria mais tarde para ela fazer um outro vestido, só que agora para minha filha. Como várias crianças assistiam à brincadeira quiseram também participar, inclusive vários meninos foram costureiros. Demonstrando muita atenção com o manejo da máquina e com o ato de costurar, apesar de ser uma profissão muito vinculada ao universo feminino.

Neste dia, as crianças estavam menos ansiosas porque entenderam que utilizariam a brinquedoteca, mas que depois voltariam. Algumas relacionavam a minha presença na instituição com o brincar na brinquedoteca:

— Então, quer dizer, você é a mulher da brinquedoteca? Argumentou Lucas.

Tentei desvencilhar essa imagem propondo à coordenadora novas formas de utilização da brinquedoteca, para que quando a pesquisa terminasse não deixasse de ser utilizada novamente.

7. Os vendedores

Rafael e Flávio empurram a cozinha ambulante de um lado para o outro. De repente me perguntam:

— Tia, você quer comprar uma pia?

Respondo que sim e que mais tarde eles poderiam instalá-la em minha casa. Eles foram, bateram na porta, entraram para negociarmos o preço, as parcelas do pagamento à prestação e assim começou a brincadeira. Rafael e Flávio enquanto vendedores e eu como principal cliente. Depois continuaram me oferecendo várias mercadorias quando Flávio me disse:

— Tia, o que você vai querer agora?

Respondo:

— Um carrinho. Referindo-me aos carrinhos que estavam na estante de madeira.

Estranhando um pouco o meu pedido disse pegando um carrinho de supermercado:

— Um carrinho de compras?

— Não, um carro de dirigir!

— Ah, tá, vou buscar.

Depois de venderem muitas mercadorias eles resolveram dar alguns presentes para mim e para Camila e Bruna que, neste momento, eram minhas filhas.

Rafael me trouxe um bolo de chocolate com morango. Perguntei se ele mesmo o tinha feito ele disse que sim. Então, pedi a receita do bolo para que ele me ensinasse a fazer um igual também. Fomos para perto de um fogão e ele me disse:

— Pega farinha, açúcar, ovo, espreme limão. Liga o forno. Quando tiver morno tira o bolo. Espera esfriar e come.

— E o morango e o chocolate? Não é bolo de chocolate? Perguntei.

— O morango espreme bem espremidinho e passa o chocolate.

— O que mais você gosta de fazer?

— Queijo picadinho e salada de fruta.

8. As gêmeas

Bruno, novamente chega à brinquedoteca e começa a montar o cenário de sua brincadeira: casinha com sala e cozinha. Neste dia, também montou uma “rádio” porque haveria um baile. Então, arrumou e vestiu suas bonecas: a mãe e a filha. Estela brincava com ele. Diego pegou uma boneca, referindo-se a esta como melhor e “mais pesada”, entregando-o ao colega, pois sabe que Bruno “gosta de bonecas”.

Logo, Bruno desinteressou-se por esta brincadeira e ficou andando pela brinquedoteca como quem estivesse procurando algo mais interessante para fazer. Enquanto isto Estela foi montar blocos de construção (Lego). Ela ficou durante muito tempo concentrada em fazer uma torre enorme, quando conseguiu foi mostrá-la aos colegas, mas com a movimentação ela desmontou, fazendo Estela voltar novamente à atividade.

Bruno continuava perambulando pela sala quando de repente parou enfrente à “piscina” de bolinhas (barraca com algumas bolinhas, mas que as crianças chamam de piscina), posicionando-se como se fosse mergulhar e gritou:

— Vou colocar meu biquíni e vou pular nesta piscinaaaaa!

Diego imediatamente retrucou do outro lado da brinquedoteca.

— O Bruno é menininha, rindo da atitude do colega. Eu vou é colocar sunga. É sunga que coloca Bruno.

Mas Bruno não se importou com o comentário de Diego preferiu “nadar divertidamente na piscina”.

Depois que brincou na piscina de bolinhas começou a andar novamente pela brinquedoteca procurando algo mais interessante para brincar. Foi até à estante pegou duas bonecas pequenas e colocou-as dentro da camiseta. E olhando para mim disse:

— Vai nascer!

Então, ele deitou em um urso enorme que tem no canto da sala, esperando a hora dos bebês nascerem. Estela aproximou-se observando-nos com curiosidade e atenção o que conversávamos.

— São gêmeas? Perguntei.

— Não, são duas. Bruno me respondeu.

Expliquei o que significava crianças gêmeas.

— Como elas vão se chamar?

— Beatriz e Talita.

9. O carrinho

Lara brincando com um carrinho é imediatamente repreendida por Rafael.

— Ela é homem. Está brincando de carrinho.

Interfiro na brincadeira, dizendo que ela também pode brincar de carrinho assim como todas as outras crianças também podem se quiserem.

— Você gosta de brincar de carrinho? Perguntei para Lara.

— Gosto. É que lá em casa eu brinco com os brinquedos do meu irmão, que é grande.

Assim, continuamos a brincar de carrinho.

10- Lavando louça e roupa

Tiago e Eduardo brincavam com a cozinha quando fui até eles.

— Do quê vocês estão brincando? Perguntei.

Eles permaneceram quietos, durante um tempo ficaram em silêncio, bastante constrangidos com a minha pergunta. Entretanto, após alguns minutos, Tiago expressou-se:

— Eu tô com vergonha de falar.

— Não precisa ter vergonha não. Pode falar.

— De casinha.

— Ah! Posso brincar também?

— Pode.

— O quê vocês estão fazendo?

— Eu tô lavando louça e ele tá lavando roupa! Respondeu Eduardo.

11- Eu sou a mãe, você é o pai!

Ao entrar na brinquedoteca Bruno me perguntou:

— Tia, vamos brincar de Barbie?

Respondi que sim. Fomos até um canto da sala onde tinham duas bonecas: uma Barbie e uma pequena. Estela também nos acompanhou.

— Qual você vai querer ser? Bruno me perguntou mostrando as duas bonecas.

Escolhi uma delas e ele me deu a pequena também.

— Toma essa. É sua filha. Você está grávida. Ele falou enquanto colocava a boneca pequena dentro do vestido da Barbie. Entretanto, em seguida Bruno mudou de idéia e, pegando a boneca pequena, disse:

— Não, eu estou grávida. E os bebês vão nascer!

— Aonde? Pergunto.

— Na barriga.

— É no hospital, seu besta. Retrucou Rafael que observava nossa brincadeira.

Em seguida, Rafael começou a participar da nossa brincadeira. Bruno decidia quais papéis iam representar.

— Eu sou a mãe e você é o pai.

Rafael demonstrou aceitação em relação aos papéis definidos pelo colega. Depois de um tempo eles resolvem representar outros personagens. Bruno se tornou, então, avó de Rafael. Enquanto, Rafael brincava com alguns objetos Bruno o chamou para comer.

— Vem comer neto.

— Tá bom, já vou.

Percebemos a presença intensa do universo feminino no imaginário de Bruno. No entanto, algumas crianças também o acompanham em suas brincadeiras de faz-de-conta.

→ Alice – uma das educadoras – veio me contar com bastante preocupação que o Bruno na Casa do Brinquedo (uma brinquedoteca municipal onde as crianças vão brincar quinzenalmente) só gosta de brincadeiras femininas. Além de ter falado para a outra professora que queria ser menina, demonstrando reprovação em relação às atitudes da criança foi conversar com a mãe dele. Contou-me que a mãe não agüenta mais as atitudes do Bruno (disse que ele quer vestir suas roupas e usar maquiagem) e que sempre bate nele quando isto acontece.

12 – A boneca pobre

Rafael pegou uma boneca e disse:

— Nossa! Essa boneca é pobre.

— Por quê? Perguntei.

— Porque tá aparecendo bunda, tá aparecendo peito. Ela só tem essa roupa rasgada.

13 - O casamento

Durante uma brincadeira bastante longa duas crianças – Carol e Pedro – se casaram, tiveram filho e festa de aniversário de casamento, envolvendo também outras crianças. A idéia do casamento surgiu de Ronaldo que estava brincando com a cozinha, sugerindo que fizéssemos uma festa para ele fazer o bolo. Carol e Pedro que são “namorados” resolveram, então, realizarem um casamento.

Carol foi até o cantinho das fantasias para arrumar um vestido de casamento e uma roupa para seu noivo. Vestiu-se e depois colocou um chapéu e um casaco em Pedro que saiu desfilando todo orgulhoso com sua roupa pela brinquedoteca. Improvisei um “buquê de flores” para a noiva. Assim, foi reproduzido todo o ritual do casamento com a participação de quase todas as crianças. Eu representei o padre, Guilherme foi o pai da noiva durante o momento em que entraram na Igreja. Ronaldo preparou o bolo da festa. Isadora e Valéria tentaram pegar o buquê da noiva, mas Everton foi quem o pegou.

Depois do casamento, Carol e Pedro montaram atenciosamente a casa que iriam morar. Desta forma, passaram a brincar de casinha na condição de casados, reproduzindo papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

— Depois do casamento, tem o filho, né? Disse, Pedro.

Então, Carol buscou uma boneca e colocou-a no berço. Sugeriram que eu fosse a avó da criança.

Com a casinha montada Pedro pega a máquina de costura e diz que vai costurar o casaco porque está rasgado para ir à sua festa de aniversário de casamento. Nisso, Carol entra na casa dizendo:

— Que bagunça! Quando você quiser costurar alguma coisa você me pede. Porque você não sabe costurar. Por quê você não vai trabalhar?

Pedro começa a andar pela brinquedoteca sem direção. Quando ele voltou até a casinha perguntei:

- Onde você estava?
- Tava trabalhando.
- De quê?

Ele ficou em silêncio, mas Carol logo respondeu:

- Ele é soldado. Não tá vendo o chapéu.

Continuando a brincadeira, Pedro entregou uma boneca para Carol.

- Marida, aqui uma boneca que eu comprei para a filhinha brincar.
- Não é marida! É mulher! Enfatizou Carol.

14 - É rosa, é de menina

Guilherme e Everton perto das fantasias de palhaço brigam por uma delas, desprezando outra. Então, perguntei:

- Mas por quê um de vocês não usa esta fantasia?
- Porque é rosa, tia.

Tentei argumentar que a cor da fantasia não dizia respeito a ser de menino ou menina. Mas Guilherme relutou:

- Eu não vou colocar, eu não sou menina.
- Eu também não. Disse Everton concordando com o colega. E continuando:
- O Bruno que é boiola. Ele traz maquiagem.

15 - A cantora

Jéssica coloca uma fantasia de palhaço e sobe em cima da mesa.

- Jéssica desce da mesa porque você pode cair e machucar-se. Eu disse para ela.
- Não tia, é que eu sou cantora.
- Mas você pode cantar sem estar em cima da mesa.

Desceu e permaneceu todo o tempo cantando.

→ Quanto mais eu participo das brincadeiras infantis mais percebo o quanto estas são fundamentais para as crianças. Enquanto estão brincando se concentram em suas atividades, executando-as da melhor forma possível com atenção, dedicação, seriedade e prazer. Lidam com diversas questões, expressam suas opiniões, aprendem muito, utilizam regras. Crianças que “tem” problemas com as professoras, que não se interessam pelas atividades, na brinquedoteca parecem ser outras crianças. A riqueza dos temas abordados, a complexidade das brincadeiras e dos assuntos discutidos me surpreendem. Definitivamente, a educação infantil deve ser fundamentalmente lúdica.

16 - A boneca e o carrinho

Conversando com uma turma de crianças que estavam no parque brincando com terra, Bruno disse:

- Eu vou ter uma brinquedoteca lá na minha casa.
- Mas você não tem brinquedo. Disse Rafael.
- A minha mãe vai comprar, viu?
- E do que você mais gosta de brincar na brinquedoteca? Perguntei.
- De boneca!

Gargalhada geral da turma.

- E eu de carrinho. Respondeu também Lara.

17 - Pente de ouro

Depois do banho as crianças estavam se penteando. Lara conversando comigo disse sobre Isadora:

— Olha como ela é chique! O pente dela é até de ouro. A casa dela também deve ser de ouro. A minha é de tabinha. Tem três casinhas aonde eu moro, uma da minha vó, a minha no meio e uma da minha tia. Olha como a minha mochila é velha. Eu tenho ela desde a creche, a minha mãe até já costurou (mostrou-me onde estava costurado). Eu pedi para ela comprar outra, só que ela não compra.

18 - Kiko

Tia, o Ricardo é o Kiko do Chaves (personagem, caracterizado com duas bochechas bem grandes, de um programa televisivo destinado a crianças, exibido diariamente pelo SBT) disse Rafael enquanto Ricardo permanecia em silêncio sentindo-se bastante constrangido.

— Eu não acho que ele é o Kiko. Ele é o Ricardo, não é? Disse tentando desfazer a comparação.

— Não, ele é o Kiko sim. Olha só como ele é gordo.

19 - Eu sou chique!

No refeitório, Bruno virou-se para um grupinho de meninos e disse:

— Eu sou chique!

— Tia, o Bruno falou que ele é chique porque usa maquiagem. Guilherme

— Para com isso Bruno ocê é homem! Disse Tiago.

— O Bruno é viado. Respondeu Rafael.

Risadinhas entre o grupo.

20 - Agora minha mãe sabe!

Neste dia, fomos brincar na Casa do Brinquedo⁴⁰. As crianças gostam muito porque esta possui um amplo espaço com grande diversidade de brinquedos novos e bastante sofisticados. Percebi que durante todo o tempo de permanência nesta brinquedoteca Bruno ficou toda a tarde sozinho, no cantinho dos livros infantis, folheando-os, o que não condiz com seu comportamento alegre e espontâneo, sempre disposto a brincar. Cheguei perto dele procurando conversar. Ele me pediu para eu lhe contar uma história. Pegou um outro livrinho e eu contei. Depois foi ele quem ficou me contando estórias. Depois de um tempo perguntei:

— Hoje, você não quer brincar com os brinquedos?

— Não.

— Por quê?

— Porque eu gosto de estorinha.

— Eu sei que você gosta de estorinha, mas eu também sei que você gosta muito de brincar, não gosta?

— Gosto.

— Então, por quê você não quer brincar?

— Porque agora a minha mãe sabe e ela me bate se eu brincar de boneca.

Desta forma, continuou durante todo o tempo com os livros de estórias infantis porque sabia que estava sendo observado, vigiado, pelas professoras e que se ele brincasse com as bonecas elas contariam para sua mãe.

⁴⁰ Incluí também a Casa de Brinquedo na minha pesquisa de campo.

21 - Mulher não sabe dirigir

Rafael e Camila estavam brincando com um ônibus.

— Ele é o meu marido. Disse Camila.

— Nós vamos viajar para outra cidade. Camila entra dentro do ônibus pra você ir dirigindo. Disse Rafael

Beto, inconformado, ouvindo os dois conversarem, argumentou:

— Mas quem dirige é o homem.

— Por quê? Perguntei

— Porque mulher não sabe dirigir.

— Sabe sim. Contestou Rafael.

— Por que você não vai dirigindo? Beto perguntou a Rafael.

— Porque o ônibus é dela.

22 - A pinga

Um grupo de crianças estava brincando de casinha quando Tiago pegando uma garrafa dentro do armário disse para Camila:

— Deixa eu tomar uma bebida.

— Que bebida é essa? Perguntei.

— É bebida alcoólica. Respondeu Rafael.

— Bebida alcoólica? Perguntei um pouco assustada com a resposta.

— É, é cachaça. Reiterou Rafael.

— Dá um pouco dessa pinga aí. Continuou Tiago.

23 - Cuidado com o lobo!

Chegando na brinquedoteca Bruno me perguntou se podíamos brincar juntos:

— Do quê vamos brincar?

— De casinha.

— O que eu vou ser? Referindo-me ao meu papel na brincadeira. Enquanto isso Marcelo se aproximou, buscando participar da brincadeira.

— Você vai ser minha empregada. Não, você vai ser minha filha.

Bruno era a minha mãe.

— E o Rafael? Perguntei.

— Eu vou ser a avó do Rafael.

Rafael concordou com seu papel. Assim, começamos a brincar...

— Oh vó, eu tô com fome! Disse Rafael brincando com alguns brinquedos.

— Então, eu vou fazer compras. Bruno pegou um dos carrinhos de supermercado e voltou com um monte de objetos:

— Comprei algumas frutas para fazer a sobremesa!

Flávio brincando de ser vendedor perguntou ao Bruno se ele não estava interessado em comprar algumas coisas para a sua casa. Ele respondeu que sim, comprando todas as mercadorias de Flávio.

— Que tal a gente ir passear no shopping, filha? Bruno falou pra mim.

— Ah, mãe eu vou gostar!

Chegando ao shopping ele me mostrou alguns brinquedos pedindo para que eu escolhesse um deles. Então, escolhi um dos brinquedos (um ônibus com crianças pintadas nas janelas).

— Esse não, esse é muito caro. Que tal uma barbie com um vestido bem bonito?

— Tudo bem, mãe. Pode ser.

— Eu sei que você gosta de barbies!

Bruno buscou uma boneca Barbie para mim. Fiquei brincando com a boneca enquanto ele fazia “comidinha”. Rafael se dispersou e foi brincar com Flávio de “vendedores”. Continuei participando da brincadeira com Bruno que ficou sozinho.

— Filha, que tal a gente ir passear na casa da vovozinha?

— Eu vou gostar muito de ver a vovó!

— Então, vamos.

Ele pegou na minha mão e começou a narrar a estória do Chapeuzinho Vermelho durante o “caminho” para a casa da vovozinha (que era num cantinho do outro lado da brinquedoteca).

Na semana anterior ele “leu” a estória do Chapeuzinho Vermelho para mim na Casa do Brinquedo, uma de suas preferidas, ele contava todos os episódios da estória detalhadamente, que ele sabe de cor, em cada imagem que se passava ao folhear o livro.

— Cuidado com o lobo! Ele está escondido na floresta!

Chegando na casa ele disse:

— Nossa, nós não trouxemos nada para a vovozinha.

— Nós temos que salvar a vovozinha do lobo!

Depois disso, voltamos para casa. Ele continuou fazendo comidinha e eu brincando com as bonecas.

24 - A boneca negra

Flávio pegou uma boneca negra (bem pequena), escondeu dentro de um armário e disse para Rafael, que é uma criança negra.

— Rafael abre o armário que você vai ver sua namorada.

Quando ele abriu:

— Não! Essa neguinha feiosa eu não quero.

— Por quê? Eu perguntei.

— Porque ela é preta.

Flávio, então, correu para o cantinho das bonecas, rindo muito da atitude do colega em relação à boneca negra, e escolheu outra dizendo:

— Toma essa que essa é branquinha.

— Eu não quero essa. Eu quero é essa. Rafael mostrou uma boneca Barbie sem roupas.

— Eu gosto é de mulher pelada. Continuou.

— Eu também gosto de mulher pelada! Disse Beto que não estava participando da brincadeira, mas ouviu os comentários dos colegas.

— Eu quero ter uma namorada bem gostosa! Enfatizou Beto.

Os meninos começaram a rir, concordando com Beto. Entretanto, Bruno discordou dos outros meninos dizendo:

— Eu não gosto.

— Por quê? Perguntei.

— Eu gosto é de ser menina.

Em seguida foram tomar lanche.

25 - O pedreiro

Flávio e Rafael estavam brincando com os blocos de madeira.

— Tia, nós tamo tudo rico. É tudo dinheiro, dólar. Rafael

— Olha os nossos dólares. Flávio.

— E como vocês ganharam todo esse dinheiro?

- Trabalhando.
- Do quê?
- De pedreiro. Rafael.
- E o que é pedreiro? Flávio.
- É quem coloca pedra na rua. Rafael

26 - O vestido

— Eu vou vestir esse vestido de mulherzinha!
Bruno pôs um vestido de boneca e começou a cantar:

- Emília, Emília, Emília. É a boneca de pano.
- Tia, olha o Breno. Flávio, apontando-o, disse para mim admirado por ele estar vestido com a roupa da boneca.
- Tia, olha o Bruno. Agora era a vez de Bia.
- É a Bruna. Rafael disse referindo-se ao colega.
- Não, é o Bruno. Flávio repreendeu Rafael.

Apesar destas considerações Bruno permaneceu durante todo o tempo na brinquedoteca vestido com a roupa da boneca. Somente quando fui chamá-los para tomar o lanche que ele tirou o vestido. Após este dia, ele não deixou mais de usá-lo durante suas brincadeiras.

- Agora tá na hora da gente ir tomar o lanche. Falei para o grupo de crianças.
- Nossa, eu não posso ir tomar o lanche com essa roupa, não. A tia vai ficar brava.

Assim, Bruno tirou o vestido, pendurou-o em um cabide e disse:
— A minha roupa vai ficar aqui.

27 - O teatro

Bia chamou os colegas para brincarem de teatro. Primeiro, eles juntaram todas as cadeiras para a platéia. Depois, montaram o palco com as mesinhas para encenarem em cima delas. Eu, Camila e Bruno ficamos assistindo toda a organização, sentados nas cadeiras da platéia. Disse a eles que iria pegar um caderno para anotar tudo que eles falariam durante a apresentação. De repente Bia chamou Bruno:

- Vem Bruno. Por que você está vestido, você vai apresentar também. Sugerindo que somente iriam apresentar quem estivesse com alguma fantasia.
- Não, eu estou vestido de mulher. Bruno
- Você vai ser o Chapeuzinho Vermelho. Bia.
- Tá bom. Tá bom. Bruno.

Ainda sentado na cadeira, relutando em participar da apresentação, Bruno disse:

- Eu não vou apresentar porque eu tenho uma filha.
- Eu também tenho uma filha. Disse Camila que estava sentada ao seu lado.
- A minha é mais bonita que a sua. Bruno.
- Não, a minha é mais bonita que a sua. Camila.
- Não, a minha é mais bonita que a sua. Repetiu Bruno. Continuaram discutindo até a apresentação do teatro.
- Oi gente! Fica virado para eles. (a platéia, eu e Camila). Bia disse com seriedade repreendendo Bruno, que resolve no último momento participar da apresentação, Flávio, Carina e Lara.

— Sentem. A gente vai brincar de fazer entrevista. Bia em pé falou aos entrevistados que estavam sentados nas mesinhas.
— Mulher. Referindo-se ao Bruno.
— O quê? Bruno
— O quê você faz na tua casa? Bia.
— Eu lavo roupa. Eu prendo roupa. Eu vou descansar e eu vou passear. Bruno.
— Quando você chega em casa o quê você faz? Bia perguntou para Flávio, próximo da fila dos entrevistados.
— Trabalhar.
— Quando você chega do trabalho o quê você faz? Bia.
— Vou pro rio. Continuou.
— Quando você chega em casa o quê você faz? Bia perguntou para Lara.
— Eu vou assistir novela e depois brincar. Respondeu.
— Quando você chega em casa o quê você faz? Bia perguntou para Carina, última a ser entrevistada.
— Eu ligo a televisão. Depois eu vou brincar com os meus colegas. E depois eu vou paquerar.
— Podem ir embora. Podem tirar a roupa.
Assim, Bia finalizou a apresentação.

— Eu não vou tirar essa roupa porque essa roupa é minha. Bruno.
Depois da apresentação Lara pediu para brincar com o Beto e Flávio que estavam brincando de montar blocos perto da “piscina” de bolinhas. Enquanto eles estavam brincando Bruno foi até a “piscina” de bolinhas.

— Quem tá aí? Perguntou Beto referindo-se a quem estava na “piscina” de bolinhas.
— É a Bruna. Não, é o Bruno. Respondeu Rafael ironicamente.
— É pra me chamar de princesinha. Disse Bruno porque estava de vestido de boneca.
— Ele é boiola. Continuou Rafael.

Lara irritada disse:

— Pára de chamar ele de boiola. Ele é pequeno ainda.
— Mas quando ele crescer todo mundo vai chamar ele de mulherzinha. Enfatizou Marcelo.
— E daí o problema é dele. Lara.

Depois de ouvir a conversa dos colegas Bruno saiu da “piscina” de bolinhas. Subiu nas mesinhas, que estavam arrumadas para a apresentação do teatro, começou a desfilar e falou:

— Flávio, Flávio!

Flávio parou de brincar com o carrinho, olhou para Bruno e em silêncio deu uma risadinha.

28 - O marido

Guilherme ao vestir a roupa da boneca falou:

— Vou ser mulher.
— E eu vou ser seu marido. Disse Tiago.

— Então, vamo brincar de casamento? Guilherme.

— Vamo.

Então, caminharam, rindo muito da situação, em linha reta com os braços dados como se estivessem entrando em uma igreja para se casarem. Nenhuma criança os criticaram.

29 - “Bleiblade”

Diego, Hugo e Guilherme estavam brincando de “bleiblade”. Esta é a denominação de uma brincadeira, referente a um desenho televisivo, que imita o jogo de pião, mas que possui um objeto específico para rodar. No entanto, as crianças utilizavam em substituição a este brinquedo uma tampinha de detergente que executava as mesmas funções do objeto. Quando Jéssica se aproximou para participar da brincadeira com os meninos imediatamente foi repreendida por Hugo:

— Não, Jéssica. Você não pode. É brincadeira de homem.

Sem questionar ela retirou-se.

30 - Nego, safado, tarado

Beto olhou para Rafael no momento em que iam tomar o lanche e falou cantando:

— Rafael nego, safado, tarado.

Rafael ficou em silêncio durante alguns minutos, depois o empurrou com força e, saiu correndo para tomar o lanche.

Perguntei para o Beto por que ele disse isso, já que Rafael ficou constrangido e magoado.

— Porque o Rafael gosta de olhar a calcinha das meninas. Ele é tarado. Até eu gosto. Até eu sou tarado. Ele me respondeu, percebendo que eu não tinha aprovado sua atitude.

31 - A tia riu de mim!

Guilherme pôs o vestido da boneca e chamou Tiago novamente para brincar:

— Tiago, vamo brincar de casamento?

— Ah, você só quer brincar de casamento. Disse mostrando desinteresse em participar da brincadeira.

Continuou:

— E nós dois somo homem.

— Então, você não vai arrumar namorada. Disse Guilherme ressentido por Tiago ter se recusado a brincar com ele.

Ronaldo, ouvindo a conversa, falou para Guilherme:

— Eu quero brincar.

— Então, vamos Ronaldinho.

Guilherme deu a mão para Ronaldo e foram caminhando pela brinquedoteca, rindo bastante. Entraram dentro da “piscina” de bolinhas.

— Agora, vamos dormir. Disse Guilherme.

Assim, os dois permaneceram, um ao lado do outro, quietos e em silêncio. Depois,

Ronaldo saiu da “piscina” de bolinhas e foi brincar com o caminhão e Guilherme veio me pedir para tomar água.

Ao contrário de Bruno que tira o vestido para sair da brinquedoteca, Guilherme foi até o bebedouro vestindo-o.

Quando retornou à brinquedoteca disse:

— A tia riu de mim!

Pensando que ele estivesse se referindo a mim respondi:

— Não, eu não ri de você.

— Não, a outra tia, a Adriana.

— O que ela fez? Perguntei.

— Ela apontou para mim (demonstrou com o gesto) e riu. Contou-me triste e constrangido.

Quando abri a porta para ele entrar, observei que algumas crianças que estavam passando pela brinquedoteca também riram e o chamaram de mulherzinha, inclusive o próprio Bruno, observando-o espantado por estar com o vestido também.

Entretanto, isto não foi capaz de impedi-lo de permanecer durante todo o tempo brincando vestido com a roupa da boneca, pois foi montar blocos de encaixe vestindo-a.

32 - O Baile

Bruno, Everton, Janaína e Jéssica estavam brincando de casinha. Neste dia, Bruno participou deste grupo porque na semana anterior precisou se ausentar. Então, logo que começou a colocar o vestido as crianças riram de sua atitude, chamando-o de mulherzinha. Entretanto, rapidamente voltaram a se entreter com a brincadeira.

Bruno tirou o vestido e disse:

— Vou lava, vou passa para à noite eu ir no baile.

Fez como se tivesse lavado e passado o vestido e depois o pendurou no cabideiro.

Quando foi vesti-lo novamente disse:

— Ah, eu preciso tomar banho antes.

Andou em direção à “piscina” de bolinhas, colocando somente a pontinha do pé, e falou:

— Ai, a água tá gelada.

Começou a perambular pela sala. Nesse momento, peguei a filmadora para tentar registrar um pouco da brincadeira. Consegui filmá-lo vestindo a roupa da boneca. Janaína se aproximou dele para levar uma bolsa para completar seu traje. Quando percebeu que eu o estava filmando ele começou a dançar e fazer encenações com alguns objetos – um telefone, um cachorrinho de pelúcia e uma cadeira – em frente à câmera, interrompendo a brincadeira.

Lara também vestiu um casaco e colocou um chapéu, depois foi até a estante pegou um brinquedo que imita uma direção de automóvel e começou a dirigir.

Como foi o primeiro dia de observação com a filmadora eles ficaram me observando atentamente, às vezes, deixando o que estavam fazendo, mas logo foram se acostumando com a presença do equipamento. Apesar da falta de experiência com o manejo da filmadora consegui fazer alguns registros interessantes.

33 - A comida

Ronaldo estava brincando com a cozinha quando Jéssica disse:

— Faz uma comida que eu tô com fome.

Assim, Ronaldo preparou, como ele mesmo disse, a “carne” para a Jéssica comer.

— Tá quente? Perguntou Jéssica.

— Não. Ronaldo.

— Ah, então esquenta. Reclamou Jéssica.

— Ah, vai passear e depois volta. Disse Ronaldo.

Ronaldo pediu para Jéssica sair um pouco porque ela não estava esperando ele terminar o preparo da comida. Então, ela andou um pouco pela brinquedoteca e depois voltou.

— Tá pronta a comida! Disse com imponência.

— Tá.

Assim, comeram a comida preparada por ele.

34 - Michael Jackson

Beto conversando com Rafael (uma criança negra) disse:

— Rafael, sabia que o Michael Jackson era preto e virou branco?

— Ele virou branco porque ficou muito tempo na sombra. Ele não tomou sol. Respondeu Rafael.

35 - O Baile 2

Durante uma brincadeira em que Ana Paula representava o papel de mãe de Bruno, Rafael e Beto.

— Mãe, eu posso ir no baile? Disse Bruno vestido com a roupa da boneca.

— Eu já disse que sim. Ana Paula.

— Mas eu não tenho namorado. Bruno.

— Porque você não chama o Paulinho (Beto), o meu colega. Disse Rafael para Bruno, denominando Beto de Paulinho.

Depois de um tempinho, Rafael veio correndo até o Bruno com um telefone nas mãos e disse:

— Irmão, irmão, eu comprei um telefone pra você ligar para o Paulinho!

— Ah, o meu namorado! Bruno.

— É.

36 - A praia

Beto iniciou uma brincadeira, dizendo:

— Vamos para a praia?

— Vamos! Vamos! Respondeu Rafael e Bruno que estavam brincando juntos.

Assim, eles colocaram quatro cadeiras juntas, representando os bancos de um carro.

Rafael e Beto sentaram na frente e Bruno atrás.

— Chama a mãe! Disse Rafael para os irmãos (Bruno e Beto).

Então, Bruno gritou:

— Mããee!!

— Já vou! Ana Paula sentou-se ao lado de Bruno.

Beto começou a dirigir o carro.

— Liga o som. Coloca na rádio. Coloca uma música da hora, um rap aí! Rafael pediu para Beto.

Quando Beto “ligou” o som Rafael olhou para a Ana Paula e falou:

— Mãe, olha que som da hora!

Bruno, um pouco impaciente, perguntou:

— Nós já chegamos na praia?

— Não, a praia é longe. É em São Paulo. Respondeu Beto, continuando a dirigir.

Ao descer do carro, começaram a brincar na praia!

37 - O guarda-chuva

Bruno estava brincando com uma sombrinha, mas quando foi ao bebedouro para tomar água o deixou em um canto da brinquedoteca. Nisso, Flávio pegou-o para brincar. Quando Bruno retornou disse:

- Me dá o guarda-chuva. Você não é mulher!
- Nem você! Respondeu Flávio.
- Ah, deixa! Retruca Bruno.
- Deixa ele. Ele gosta de ser mulher. É o costume do moleque. É o costume dele. Disse Rafael ouvindo a conversa.

38 - O juiz

Bruno vestiu a roupa da boneca pegou uma sombrinha e disse:

- Eu sou menina e vou passear.

Então, andou pela brinquedoteca, depois sentou no urso, entretendo-se com um brinquedo. De repente, Rafael tomou a sombrinha dele e começou a andar rebolando e dando risadas para Flávio que o observava.

- O Rafael é mulherzinha! Disse Flávio.
- O Rafael e eu também somos mulherzinha! Respondeu Bruno.
- O que você disse?
- Rafael perguntou ao Bruno intimidando-o e ameaçando-o com a sombrinha.
- Nada. Respondeu Bruno constrangido.
- O que você disse? Repetiu Rafael.
- Que você e eu somos mulherzinha. Respondeu Bruno enfrentando o colega.

Rafael não respondeu, retirou-se e sentou em uma das mesinhas. Pegou um martelo e disse:

- Oh, tia, eu sou um juiz.
- E eu a juíza. Continuou Bruno.
- Eu vou processar o Bruno. Retrucou Rafael.
- Por quê? Perguntei.
- Porque sim.
- Porque sim não é resposta. Interferiu Lara.

Perguntei novamente, mas ele não respondeu.

- Ele vai ganhar tudo igual a Ana Francisca (Rafael se remeteu a uma cena de novela, na qual uma das personagens ganha a causa de um processo), já que ele é mulher!
- Ele não é mulher. Ele é homem. Interferiu novamente Lara.

39 - Os três irmãos

Lara estava brincando de carrinho com Flávio.

- Vamo dá uma derrapada! Disse Flávio para ela.
- Vamo!
- Vamo correr!
- Vamo!
- Eu vou tirar o meu hominho para ir mais forte! Tirou o boneco do carrinho e o lançou em direção ao Rafael.

Rafael juntou-se à brincadeira dizendo:

- Tem outra gente. Referindo-se a ele próprio.
- Eu sou irmão do Flávio. Disse Lara.

- Vamo correr irmão. Flávio fala para Lara.
- Nós somo três irmão. Completou Rafael.
- Lara gosta de brincar de homem. Disse Bia com ironia, já que ela, Camila e Carina estavam brincando de casinha.
- Que é que tem! Você não manda em mim. Quem manda em mim é a minha mãe!

Continuou brincando divertidamente de carrinho por um longo período com os meninos.

- Vai logo que o sinal tá verde! Lara disse para Flávio.
- A Lara tá brincando de coisa de homem. Agora, quem resolveu criticá-la foi Camila.
- E o que que tem! Novamente Lara retrucou, os meninos não disseram nada.
- E o que que tem! E o que que tem! Repetiu.
- Tem que é de homem. Você é homem! Afirmou Bia.
- Você que é homem porque tá me chamando de homem.

De repente, Bruno entrou na brincadeira e disse:

- Eu sou a professora. E vou guardar todos esses carrinhos no meu armário.

Assim, pegou os carrinhos e os colocou na estante.

Quando ele virou as costas, Lara e Flávio pegaram novamente os carrinhos.

- Oh, professora, professora. Disseram mostrando os carrinhos para ele, desafiando-o.

Rafael retornou querendo também participar da brincadeira, mas foi excluído.

- Você não tá brincando! Disse Lara.

Rafael irritado começou a chamar Bruno de Bruna.

- Bruna, Bruna!

Mas Bruno não se importou.

40 - O vestido novo!

Neste dia, apareceu um outro vestido na brinquedoteca.

- Nossa, novo! Bruno disse referindo-se ao vestido. Imediatamente o colocou, apesar de estar bem acima do seu tamanho, ficou segurando-o em seu corpo para não cair.
- Nossa, parece mulher! Disse Beto. (Este vestido realmente era de mulher, ao contrário, do outro que era de uma boneca)
- Eu também vou ser uma menina. Continuou Beto, agora vestindo a roupa da boneca.
- Eba, eu sou menina. Beto ficou deslumbrado por alguns minutos com o vestido.
- E eu também. Reiterou Bruno.

Logo Beto tirou o vestido e pegou uma fantasia de palhaço.

- Vou colocar a roupa do palhaço. Beto.
- Mas você não queria ser menina! Bruno.
- Mas agora eu quero ser palhaço!

Como o vestido estava muito grande em Bruno Lara foi ajudar a ajustá-lo no corpo dele.

- Ah, eu vou tirar esse vestido que eu não agüento mais. Impaciente com o vestido que ficava caindo.
- Eu vou colocar o outro! Disse Bruno colocando o da boneca.

41 - As mulheres...

- Tia, cadê as outras mulheres? Perguntou Lara para mim.
- Quais mulheres? Retornei a pergunta a ela.
- As outras da brinquedoteca. As meninas da turma.
- Ah, elas faltaram hoje.
- Nossa, só tem uma menina hoje na brinquedoteca. Referindo-se a ela mesma.
- Não, tem outra, a tia. Disse Beto.
- Eu tô falando de menininha a tia é grandona!

42 - O Florido!

Bruno novamente envolvido com os dois vestidos perguntou para Lara:

- Lara, qual você acha mais bonito?

Perguntou mostrando os dois vestidos para ela escolher.

- O florido.

Bruno colocou o vestido que Lara escolheu.

43 - O aniversário

Lara e Beto estavam brincando de papai e filhinho, sendo Lara pai de Beto.

Assim, Lara pegou um monte de brinquedos e os levou para Beto.

- Filho, olha os brinquedos que eu comprei para você! Então, descreveu-os, mostrando um por um.
- Eu tô ganhando um monte de coisa do meu pai! Beto.
- Do seu pai? Perguntou Flávio.
- É, a Lara é meu pai. Que que tem se ela gosta de ser homem!
- Mas eu não sou homem!

Assim, eles continuaram a brincadeira.

Enquanto isso, Bruno estava brincando de boneca – sozinho –, sendo ele a mãe da filhinha. Flávio, contou-me que no dia anterior tinha sido seu aniversário, cumprimentei-o, dando-lhe um abraço bem forte. Assim, começou uma nova brincadeira, pois, agora, Beto queria uma festa de aniversário e Lara foi organizá-la. Todas as crianças presentes (Bruno, Beto, Lara, Rafael, Flávio e Ana Paula) se envolveram nesta brincadeira.

Bruno trocou o vestido de sua “filhinha” para levá-la ao aniversário.

- Essa roupa é de dormir. Vai ficar pelada na rua, mesmo? Vai ficar pelada no sítio? Não, vai colocar este vestido! Ai, filha cê vai ficar bonitinha! Bruno falou vestindo a boneca.
 - Eu vou te levar no colo. Pegou a boneca e levou-a ao aniversário do Beto.
- Chegando lá, Lara perguntou:
- Cadê o presente?
 - Eu não truxi o presente.
 - Eu vou te ajudar a comprar um presente.

Bruno colocou a boneca sentada em uma cadeira e saiu com Lara para comprar um presente. Escolheram dois brinquedos na estante.

Rafael e Flávio ficaram encarregados de fazer o bolo.

- É uma surpresa. Cê sabia que tinha aniversário, mas que não tinha bolo. Flávio disse para Beto.
- Molequinho, vem vê o bolinho! Disse Rafael para Beto.
- Vai, vai, come! Flávio.
- É pra já! Beto.
- É um pedacinho para cada um. Rafael avisou a todos:

— Agora tem que ponha na geladeira. Continuou.

Bruno disse para Lara:

— Cê pode fica com a minha filha!

— Por que teu namorado tá te chamando?

— Não, eu quero comprar outro presente pro Beto.

— Tá bom!

Nesse momento, Ana Paula se aproximou das crianças para brincar também, pois chegou atrasada na brinquedoteca. Lara, então, falou para ela:

— Hoje é aniversário do Beto cê compra dois presentes para ele. Ana Paula saiu imediatamente para comprá-los.

44 - O celular

De repente, Lucas comentou:

— Tia, você sabia que quando eu tiver doze anos eu vou comprar uma moto?

— Aos doze anos? Você não acha que é muito cedo?

— Não, meu primo tem treze anos e ele comprou um celular.

— Um celular? Perguntou espantado Vitor.

— É, um celular.

45 - O dia 13 de maio

Em virtude das comemorações do dia 13 de maio observei o que as educadoras tinham preparado para apresentar às crianças sobre a libertação dos escravos. Primeiro, elas explicaram o que foi a escravidão, contaram a história da vinda dos negros ao Brasil e, finalmente falaram sobre a emancipação dos escravos. Em seguida, ensinaram às crianças uma música sobre o tema. Após a canção, uma das educadoras disse:

— Agora, eu quero que o Beto, o Rafael, a Lara se levantem e fiquem lá na frente.

Eles levantaram e se posicionaram na frente dos colegas.

A educadora continuou:

— Gente o que eles têm de diferente?

As crianças ficaram em silêncio, mas ela insistiu:

— Qual é a cor do cabelo do Beto?

Em coro repetiram:

— Amarelo.

— Não, louro. E o que ele é?

— Menino.

— Ele é branco. A educadora corrigiu .

— E o Rafael?

— Preto. As crianças responderam.

— Ele é negro. Ele é da raça negra. Ela respondeu e continuou:

— E a Lara? Ela é morena. Mais o que importa é que todos são iguais por dentro! Podem sentar agora!

46 - Um padrão de beleza

Ao entrarmos na brinquedoteca, Júlia correu até a caixa de brinquedos, dizendo que iria procurar uma boneca para brincar. Entre as que estavam na caixa pegou uma por uma para escolher com qual brincaria, justificando os motivos pelos quais não gostaria de brincar com

cada uma especificamente. Algumas porque estava faltando alguma parte do corpo, outras porque estavam sem roupas, etc. Ao pegar uma boneca negra disse:

- Essa eu não quero.
- Por quê? Perguntei.
- Porque é feia e eu não gosto.

47 - A “namorada”

Tiago, Cristiano e Ronaldo pegaram uma boneca grande que corresponde à altura deles – Boneca Eliana – e levaram-na para trás do urso que fica no canto da brinquedoteca.

- Vamo beijar a boneca? Disse Ronaldo.

Assim, começou a disputa pela “namorada” boneca.

- Não, a boneca é minha! Falou Cristiano.
- Não é não, é minha! Retrucou Tiago.

Apesar de disputarem-na, todos beijaram a boneca o quanto queriam, sendo que cada um possuía a sua vez. Depois que a beijaram bastante, dispersaram-se, demonstrando interesse por outras brincadeiras.

Cristiano foi brincar com a Júlia de “mamãe e filhinho”. Foi até o cabideiro pegou um vestido e disse:

- Fui comprar para a mamãe. Toma mamãe. Falou entregando-o a ela.
- Ah, esse vestido eu não quero. Compra outro. Respondeu Júlia.
- Ah, tá.

Voltou ao cabideiro e pegou outro vestido.

- Vou comprar outro vestido para a mamãe.

Além do vestido, pegou um casaco para vestir-se também. Então, entregou o vestido a ela que disse:

- Deixa eu fechar. Referindo-se ao casaco dele.

Cristiano tentou ajudá-la, mas Júlia recusou sua ajuda.

- Deixa que eu abotuo. Tá frio tem que fechar.
- Mãe leva a neném na festa junina da rodoviária?
- Ela vai dormir.

Mas reconsiderando o pedido de Cristiano, falou:

- Não, ela não vai dormir. Se ela dormir eu dô um tapa nela.

Cristiano pegou a irmã e, segurando-a, montou no cavalo-de-pau para irem à festa junina.

- Mãe, entra aí no cavalo!
- Ai, não cabe.
- Cabe sim.
- Então, anda logo que eu vou cair.
- Pronto já chegou. Disse Cristiano ao chegar à festa junina.
- Vamo embora. Júlia pediu demonstrando pouco interesse em permanecer na “festa”.
- Deixa, eu vou posa aqui na festa junina com a minha namorada. Respondeu Cristiano ao pegar a boneca “Eliana” novamente.

Júlia voltou para onde estava brincando de casinha e Cristiano continuou com a boneca:

- Ô, namorada abre a perna pra você entrar no cavalo.
- Tentou colocar a boneca no cavalo-de-pau, mas não conseguiu.
- Ô, namorada eu vou comprar um vestido bem bonito para você.

Foi até o cabideiro e escolheu um vestido para ela. Tiago o ajudou a vesti-la também.

- Vai ficar bonitinho nela pra festa junina. Cristiano.

— Cadê o bracinho dela. Tiago.

Depois que a vestiram Cristiano começou a beijá-la e abraçá-la novamente. Em seguida, emprestou-a para Tiago. Ele também a beijou e abraçou, entretanto, de forma mais intensa e bastante sexualizada – encenando uma relação sexual. Júlia olhou para Tiago e disse:

— Olha lá, tia! Ele tá namorando!

Tiago ficou constrangido, mas logo voltou a ficar com a boneca na mesma posição. Cristiano observando sua atitude:

— Tiago você vai casar com essa menina e eu vou casar com outra.

— Você vai casar comigo ou com a Isadora? Perguntou Júlia.

— Com a Isadora.

— Ah, não.

Isadora não quis participar desta brincadeira, recusando a proposta de Cristiano.

— Eu vou sim. Ele insistiu.

— Eu sou palhaça. Isadora respondeu – vestida com uma fantasia de palhaço –, enfatizando que não estava interessada na brincadeira.

Mas isso não impediu Cristiano de continuar:

— Eu vou ser palhaço.

— Então, eu vou casar com o Ronaldo. Ele não tem marida!

Disse Júlia para Ronaldo que também não estava participando da brincadeira. Mas Ronaldo também a dispensou dizendo:

— Tenho sim.

— Aonde?

— Tá lá...

48 - O “atentador”

Enquanto esperávamos a chave para abrimos a porta da brinquedoteca, Flávio me disse:

— Tia, eu acho que o Rodolfo da primeira série pulou e entrou dentro da brinquedoteca para amarrar a porta. Ele é atentador!

— O que é atentador? Perguntei a ele, mas Carina foi quem respondeu:

— É quem atenta.

Em seguida, Flávio repetiu a resposta de Carina. Como ele somente a repetiu perguntei se ele sabia a resposta. Ele humildemente disse-me que não. Então, Rafael argumentou:

— Se não sabia porque falou!

49 - Branca ou morena?

Flávio novamente pegou o armário com a boneca negra escondida dentro dele e disse:

— Rafael, eu tenho uma surpresa!

— Eu já sei o que é.

— Não é a boneca preta, morena. Eu juro pela minha mãe mortinha!

— Sei que é. Dá pra perceber.

Como eles repetem muito essa brincadeira, perguntei:

— Por quê vocês sempre repetem esta brincadeira? Perguntei.

— Porque ele não gosta de boneca dessa cor. Respondeu Flávio.

— Até ele não gosta. Retrucou Rafael.

— Por quê? Perguntei novamente.

— Porque ela é feia. Respondeu Rafael.

— Porque ela é neguinha. Disse Lara interferindo na conversa.

Como Lara se aproximou perguntei a ela também.

— E você, Lara? Você brinca com esta boneca?

— Eu brinco. Ela é neguinha.

Quando disse a palavra “neguinha” começou a dançar rebolando e abaixando-se até chegar ao chão, imitando alguns tipos de dança.

— Ela tem o costume de brincar é de carrinho. Rafael falou referindo-se a Lara.

— Mas de vez em quando eu brinco de boneca. Ela argumentou.

Flávio, então, novamente pegou uma Barbie e levou-a para Rafael.

— Nossa! Ele disse.

— Essa você gosta? Flávio.

— Gosto.

Perguntei o porquê.

— Porque não é preta!

— A neguinha é mais bonita que a morena. Eu sou preta misturada com morena igual a minha mãe. Eu sou metade queimado do sol e a outra metade morena. Disse Lara a Rafael.

Rafael ouvindo Lara falar sobre a boneca e sobre ela mesma começou a cantar:

— Loiro, moreno, careca, cabeludo

— Sem dente, vagabundo

— Polícia, marginal

— Hei, capitão, soldado, ladrão

— Mocinho bonito do meu coração

Como não consegui registrar a música enquanto ele cantava pedi para cantá-la novamente. Quando começou a cantar acompanhando-a por gestos juntamente com Lara parecia que a música fazia parte de uma brincadeira. Carina também cantou com eles. Depois que cantaram, Carina veio me perguntar mostrando o seu braço:

— Tia, eu sou branca ou morena?

— O que você acha?

Olhou para seu braço novamente e respondeu:

— Morena.

Em seguida, voltou a brincar.

50 - Rico de saúde, rico de dinheiro

Lara e Rafael estavam brincando de casinha. De repente, ela disse:

— Eu vou sair e quando eu chegar quero tudo limpinho!

— Ah! Eu duvido que eu vou limpar! Rafael reclamou.

— Já que nós somos rico chama uma empregada. Continuou Rafael.

— Nós somos rico de saúde. Lara respondeu.

— Não, somos rico, sim.

— Soumo rico de dinheiro? Perguntou Lara.

— Soumo. Olha o meu carro.

— Ah!

— Lara, você é a mãe ou o pai?

— O pai. Respondeu.

51 - Irmão de sangue!

— Tia, sabia que eu tenho um irmão? Lara me perguntou.

- Sabia. Lembra que um dia você me contou?
- Ah!
- Eu tenho um irmão que tá na barriga da minha mãe. Contou-nos Flávio.
- E o Tiago? Rafael perguntou.
- O Tiago não é meu irmão. Flávio respondeu.
- Ele não é seu irmão de sangue, né?
- É. Respondeu concordando com Flávio.

Ouvindo o diálogo de Rafael e Flávio, lembrei-me de um dia em que estávamos no parque quando o Tiago começou a me explicar detalhadamente a constituição de sua família (quem era “irmão de sangue” de quem, quem não era..., os filhos do pai, os filhos da esposa do pai) dizendo com entusiasmo o quanto era legal todos morarem juntos! Os irmãos que estavam presentes confirmaram sua argumentação. Interessante pensar em como as crianças estão lidando com os novos arranjos familiares.

52 - Rafael

Rafael estava brincando com o fogão como se fosse uma pia.

- Nossa, o esgoto tá entupido! Disse.
- Cadê? Perguntou Flávio.
- Aqui.

Quando Flávio olhou para a pia Rafael deu umas gargalhadas e começou a cantar:

- Vou na delegacia
- levar um veneninho
- pro meu cunhadinho!

De repente, falou:

- Nossa, tá vendendo lingüiça na padaria a 50 centavos.

Rafael chamou Flávio:

- Flávio, Flávio.
- Não, eu sou o batman. Ele estava com a máscara do batman.
- Batman, Batman, tá vendendo lingüiça na padaria a 50 centavos. Oh, xente! (imitando sotaque nordestino)
- Tia, sabia que o Helinho vai virar mulher? Rafael me disse referindo-se a um personagem de novela.
- Por quê?
- Porque ele está vestindo de mulher.
- É a Mariazinha. É para o Feitosa parar de ficar bravo. Carina também comentou sobre o episódio da novela.
- É por causa do Feitosa. Flávio confirmou.

Ficaram discutindo por um tempo os episódios da novela.

53 - Cadê a louca? Cadê a louca?

De repente, o fogão que era pia transformou-se em um balcão de remédios na brincadeira de Rafael.

- Eu sou o médico e o Flávio é o enfermeiro. Disse Rafael inventando uma nova brincadeira.
- Agora eu vou dar os remédios pros loucos. Rafael.

Escolhendo os remédios disse:

- Tem remédio de mel, de maçã...
- Me dá um remédio? Carina pediu a Rafael.

- Cê tá louca?
- Não, eu tô doente!
- Cê, tá no meu hospital?

Flávio pegou um remédio para Carina e disse:

- Toma essa maçã que você vai ficar mais louca.

Depois Rafael resolveu que ele e Flávio deveriam trocar de papéis. Agora, ele era o enfermeiro e Flávio o médico.

- É o enfermeiro que prepara os remédios. Rafael.
- Tia, é hospital que fala? Ele continuou.
- Não, é hospital. Respondi.
- Eu vou levar o remédio para a louca.
- Quem é louca? Perguntou Carina.
- Você. Respondeu Rafael.
- Eu quero todos os remédios! Continuou Carina.
- Não, cê tá doida. Tem mais louco que você! Rafael.

Carina se escondeu e Rafael foi procurá-la.

- Cadê a louca? Cadê a louca?

54 - A direção

Tiago pegou um brinquedo que imita uma direção de um automóvel e começou a dirigir pela brinquedoteca cantando uma música de uma propaganda de carro:

- Quer andar de carro novo, amor
- Vamo embora (“vambora”)
- Vem comigo andar de chevrolet agora
- Eu vou, eu vou
- Então, venha...

Depois, montou no cavalo-de-pau e cantou novamente:

- Quer andar de carro novo, amor
- Vamo embora (“vambora”)
- Vem comigo andar de bicicleta agora!
- Bicicleta não, moto!

55- A brinquedoteca mudou de lugar!

Ao chegar na instituição para mais um dia de brinquedoteca as crianças eufóricas vieram me informar que a brinquedoteca mudou de lugar! Em seguida, a educadora me mostrou o novo espaço da brinquedoteca. Fiquei feliz porque a nova estrutura física era maior – composta por duas pequenas salas – com melhor iluminação, ventilação, ou seja, era mais arejada que a anterior.

- Tia, lá tem lugar pra menino e pra menina! Cristiano me disse com empolgação.
- Não, tem lugar pra todo mundo! Corrigiu Tiago.

56 - Pelado, não!

Depois de algumas crianças me pedirem para ir ao banheiro Cristiano me falou:

- Tia, tem dia que a gente vai no banheiro e tem gente que tira foto de nós.
- Por quê? Perguntei.
- Não sei.

Ele ficou pensativo e depois de um tempinho e me disse:

- A prefeitura manda.
- E vocês gostam quando fotografam vocês?
- Não. Respondeu Isadora.
- Pelado, eu não gosto. Continuou Cristiano.
- Mas já fotografaram vocês sem roupas?
- Tem vez que tira.

Observação: Os meninos Tiago, Guilherme e Cristiano novamente repetiram a brincadeira em que namoram a boneca Eliana. Ficam disputando-a, mas cada um tem a sua vez. Tiago e Guilherme têm uma postura mais sexualizada diante da boneca. Ficam beijando-a, abraçando-a e falando baixinho ao ouvido da boneca.

57 - A carroça

Ao entrarmos na brinquedoteca Guilherme muito alegre veio me contar:

- Tia, meu pai comprou uma carroça. Eu vou embora de carroça, agora!

58 - O ladrão

Neste dia, Rafael, Ana Paula, Carina e Flávio ficaram, durante muito tempo, brincando de “ladrão”.

- Passa a grana! Passa a grana! Gritava Rafael.
- Se não a coisa vai ficar feia pro seu lado. Que nem da bruxa Keka.

Continuou Rafael referindo-se a uma personagem de um programa infantil apresentado pela Xuxa. Aproximou-se de Ana Paula para abordá-la, mas ficou decepcionado ao perceber que ela não tinha nada nas mãos.

- A mão tá vazia? Perguntou.
- Já passei a grana. Disse Ana Paula.

Ana Paula correu pela sala, mostrando o dinheiro para Rafael.

- Din, din. Tirei do banco. Din, din...
- Dinheiro falso, falso. Comentou Rafael.

Flávio juntou-se a Rafael para roubarem o dinheiro da Ana Paula.

- Daí o dinheiro. Flávio falou.
- Passa tudo. Rafael.
- Eu não vou passa grana nenhuma. Ana Paula.
- Oito reais. Rafael.

Flávio e Rafael tomaram todo o dinheiro de Ana Paula.

- Quero vê quando um ponha vocês atrás das grades. Ela disse.

Flávio e Rafael foram até a “casinha” de Carina que estava brincando de “mamãe e filhinha” e “roubaram” tudo.

- Mas não tem dinheiro aqui não. Argumentou Carina.
- Não se faça de boba. Respondeu Rafael.

Depois que brincaram bastante Rafael falou:

- Eu não sou mais ladrão. Tô devolvendo tudo, fogão e tudo. Mas a pia fica.

59 - Eu aprendi no filme do Didi!

Enquanto Beto brincava de “vagabanda” com o Rafael – Beto na bateria e Rafael e na guitarra –, imitando uma banda musical do programa Malhação, exibido pela Rede Globo. Beto me falou dando risada:

— Tia, quando você tiver namorando fala assim pra tua mãe: “Vai toma banho véia.”
Eu aprendi no filme do Didi.

60 - O tarado

— Tia, o Beto é tarado ele gosta de beijar as menininhas. Carina veio me contar.
— Mas o Tiago é mais tarado que ele. Argumentou Bia.
— Quando a gente dorme ele fica roçando o pipi na bunda da Bia. Carina.
— É. Eu já tive até que dá um tapa na cara dele pra ele parar. Bia.
— Bia, é gostoso quando o Tiago fica roçando o pipi na sua bunda? Perguntou Carina.
— Não. Respondeu Bia.
— Tia, quando eu vou toma banho lá na casa da Camila tem gente que fica agarrando a gente. Ela fala “ai amor”. Continuou Carina referindo-se à colega.
— Nossa, mulher agarrando mulher. Beto comentou.
— É de brincadeira. Respondeu Carina.

61- Eu não gosto de sol!

Ao terminar o período da brinquedoteca levo as crianças novamente para a sala de atividades. Para isto precisamos percorrer pelo pátio que não é coberto. Enquanto andávamos algumas crianças comentavam:

— Eu não gosto de sol. Disse Rafael (uma criança negra).
— Por quê? Perguntei.
— Porque fica nego.
— Eu também não gosto, fica preto. Flávio.

62 - A motorista

Bia e Débora estavam brincando de casinha, reproduzindo o cotidiano doméstico: lavar, passar, cozinhar... Bia era a mãe de Débora que, por sua vez, também tinha uma filhinha, neta de Bia. Depois de um tempo nesta brincadeira, Bia disse:

— Eu tô fazendo um carro porque daqui a pouco eu vou sair e quero que você vai junto.

Após a construção do carro, constituído por quatro cadeiras, duas a duas enfileiradas, e uma direção no banco do motorista.

— Eu posso sentar no banco da frente? Débora perguntou para Bia.
— Pode, mas o bebê tem que ir no detrás. Respondeu.

Bia começou a dirigir o carro.

— Para onde vocês vão? Perguntei a elas.
— Para Cândido Mota. Bia respondeu.
— O que vocês vão fazer lá?
— Visitar a tia dela – apontou para o bebê –, a irmã da minha filha.

Sempre era a Bia quem respondia às minhas perguntas e também direcionava a brincadeira.

— Ih, mãe! Acabou a gasolina. Débora.
— Tem mais gasolina aqui no fundo. Bia.
— Ai, ainda bem. Débora.
— Tá chovendo, segura bem a nenê. Sabia que Cândido Mota é longe?

Após um tempinho...

— Chegamo. Sai. Bia falou para Débora ao descer do carro.

Ela desceu, mas quando foi pegar o bebê Bia a repreendeu.

- Não, deixa o bebê aqui que nós vamo dá uma volta.
- Tá bom, eu vou ficar aqui comprando umas coisas. Débora disse resignada.
- Comprei uma boneca pra minha filha, ah, minha neta. Comprei uma máscara pra mim. Bia falava enquanto passeava com a neta.
- Tô indo te busca lá na loja. Bia disse para Débora.

Débora voltou ao carro com um monte de objetos nas mãos.

- Mãe, ó o que eu comprei pra ela. Débora falou para a Bia, referindo-se à sua filha.
- Ai, agora vamo leva essas tranquera tudo lá pra casa. Bia respondeu irritada.

Débora começou a tocar um pandeiro, um dos objetos que tinha comprado.

- Minha filha pára a bebê tá dormindo. Bia
- Ela já acordou. Continuou tocando o pandeiro.
- Vamo embora. Bia.
- Chegamo em casa né, filha!

Assim, voltaram a brincar de casinha.

63 - Segura peão!!!

- Tia, nós tamo brincando de fazenda. Ricardo me disse.
- A vaca foi atrás do carro.

Anteriormente estavam brincando de carrinho.

- Agora tem que busca a vaca. Quem manda escapa agora vai te que ficar presa, sozinha, o dia inteirão. Eu vou fecha a porteira. Vai vê o que é bão pra tosse. Segura peão!!! Aqui é a minha fazendo. Continuou.

Enquanto brincava na fazenda Ricardo cantava:

Vem dançar
 Vem requebrar
 Vem fazer o corpo se mexer
 E acordar

64 - Quem manda?

- Eu vô brinca com cê Flávio, tá bom? Rafael pediu para participar da brincadeira.
- Pára Rafael. Cê não tá brincando com nós. Flávio.
- Quem manda? Perguntou Rafael.
- Eu. Respondeu Flávio.
- Deixa eu brinca Flávio? Rafael pediu novamente a Flávio para participar da brincadeira.
- Deixo.
- Flávio deixa a Lara brincar? Rafael perguntou.
- Não.

Obs: É interessante observar as relações de poder estabelecidas entre as crianças. Quando tem um grupo de crianças brincando para participar ou sair da brincadeira é necessário pedir permissão a quem está liderando a brincadeira.

65 - É só um real!

- Tia, eu e o Beto temo uma loja. Eu não trabalho com ele, não. Eu só ajudo no meu dia de folga. Ricardo.
- Tia, a gente tá vendendo uma pia. Beto.
- É baratinha. É só um real! Ricardo.

APÊNDICE II

As filmagens...

Tira foto, tira foto!

No primeiro dia de filmagem, inicialmente, expliquei para as crianças o que era aquele equipamento e por que eu o estaria utilizando em alguns momentos durante as brincadeiras. Além disso, me comprometi a mostrar os resultados das filmagens a elas.

As crianças reagiram muito bem diante da presença deste “objeto desconhecido”, no começo, faziam pose ou ficavam estáticas na minha frente, pois achavam que eu estava fotografando-as. Com isso, dei a elas a oportunidade de filmarem também, sempre acompanhando-as, auxiliando-as no que fosse preciso, para que assim pudessem conhecer e se familiarizar com o equipamento, além se colocarem no meu lugar. Ao longo do tempo, gradativamente, as observações ocorreram sem que parecesse que a câmera estivesse ali.

Algumas frases ilustraram esse primeiro momento:

- Tira foto, tira foto. Weslei
- Senta que a tia tá tirando foto! Ricardo
- Tia, cê tá tirando foto? Lara
- Vai Breno, roda, pode rodar... Weslei

Ao contrário das outras crianças que ficaram estáticas em frente à câmera ou mantiveram-se indiferentes, Bruno quando percebeu que eu estava filmando-o, começou a dançar, encenar com alguns objetos, inclusive com o vestido, fazendo coreografias... Isto justifica a frase de Weslei, que ao observá-lo, diz: *vai Bruno, roda, pode rodar...*

Bruno tirou o vestido e me pediu para ir ao banheiro.

- Eu não posso ir no meio da rua com essa roupa, não.

Quando retornou pegou uma bolsinha laranja, dada por Janaína, colocou-a no pescoço e ficou perambulando pela sala, procurando o vestido.

- Onde tá a roupa que eu tava? Perguntou ele.

Enquanto isso, Ricardo retirava todos os carrinhos da estante e vários brinquedos para empilhá-los em uma mesinha para brincar com Weslei. Jéssica brincava na cozinha sempre cantando. Lucas brincava sozinho com robôs e “hominhos” (miniaturas de soldados).

Bruno pegou o telefone, mas Ricardo logo o repreendeu. Deixou, então, o telefone e foi até à “piscina” de bolinhas. Procurou novamente o vestido, encontrando-o, vestiu-o e, por último, colocou a bolsa laranja. Assim, que se arrumou saiu pulando, rodando, levantando o vestido, encenando novamente em frente à câmera. Em seguida, retornou à “piscina” de bolinhas.

Oh, o sorvete! Oh, o sorvete!

Lara e Bruno brincavam de pular no urso grande de pelúcia (ele com o vestido da boneca). Mas, ela logo se desinteressou por esta brincadeira, deixando Bruno sozinho, que continuou a pular.

Em seguida, o grupo se envolveu em uma brincadeira bastante longa, exceto Bia, organizada por Ana Paula, que era a mãe de todos: Rafael, Bruno (que era filha), Lara e Flávio.

Rafael estava vendendo sorvete.

- Óh, o sorvete, óh, o sorvete...
- Eu quero. Bruno

Rafael entregou um sorvete para Bruno, que estava lavando louça na cozinha para sua mãe, e continuou:

— Óh, o sorvete, óh, o sorvete...

Agora, Flávio começa a acompanhar Rafael também vendendo sorvetes.

— Dá um sorvete pra mim. Lara pediu a Rafael.

— Que sabor?

— Que sabor tem?

— Morango..

— Uva?

— Não tem uva.

— Dá um de morango.

— O meu tem de morango. Flávio falou para Lara.

— Não, é de uva que eu quero.

— Eu tenho de uva. Continuou Flávio.

— Tem de uva verde, só. Disse Rafael.

Lara acabou comprando o sorvete de Flávio. Assim, continuaram os dois gritando pela brinquedoteca:

— Óh, o sorvete, óh, o sorvete...Rafael.

— Quem quer sorvete. Flávio.

Bruno continuou lavando louça, quando disse para Ana Paula:

— Ah, mãe eu tenho que lavar tudo isso!

Flávio levou um sorvete para Bruno.

Flávio deu uma máquina de costurar para Ana Paula:

— Mãe, truxe uma coisa para você!

Bia continuou brincando sozinha com um trenzinho deitada no urso. Quando percebeu que eu a estava filmando, sentou-se, e começou a brincar com um carrinho, olhando para a câmera e sorrindo.

Lara vestida com um casaco, um chapéu – uma cartola – e com um molho de chaves em uma das mãos, disse para Ana Paula, enquanto pegava um volante (uma direção de automóvel):

— Eu vou pegar meu carro. Eu vou sair, tá bom, mãe?

Colocou o chapéu, sentou-se em uma mesinha como se fosse um carro e começou a dirigir. Bia e Flávia também se sentaram, mas cada um brincando com um carrinho. Lara tirou o chapéu, pôs as chaves ao seu lado e ficou durante um bom tempo dirigindo, buzinando, fazendo curvas e imitando o som do carro. Depois voltou para onde estava Ana Paula juntamente com Bruno, Rafael e Flávio e disse:

— Ô mãe, eu guardei meu carro na garagem.

Somente Bia não se interagiu muito com as outras crianças.

Ana Paula dava ordens a todos, mas também sabia de suas obrigações enquanto mãe:

— Agora, eu vou fazer comida!

Rafael chamou Flávio para brincarem juntos de carrinho:

— Quer brincar comigo?

Bruno e Lara foram até o cantinho das fantasias. Enquanto Bruno colocava o vestido e Lara o casaco, ela disse:

— Você vai pegar uma carona comigo?

— Tá bom.

Nesse momento, Ana Paula se aproximou, observando-os, falou:

— Vamo no shopping escolher as roupas.

Começaram a escolher e vestir as roupas que estavam no cabideiro, mas Lara não aceitou a sugestão de Ana Paula, preferiu continuar com a roupa que estava vestida. Bia se aproximou e pegou uma também, sem, no entanto, participar da brincadeira.

— Eu quero ir com esse. Bruno

— Não, não, não, eu já tô com esse. Lara.

Ana Paula saiu e disse:

— Gastamos muito!

Rafael colocou uma das fantasias e perguntou para Ana Paula se a “roupa” tinha ficado bem nele.

— Tá bom. Agora, xispa, vai vender sorvete.

Lara voltou a dirigir, Rafael a vender sorvete e Flávio se dispersou. Bia, sozinha, montou uma feira (com algumas cadeiras e umas bonequinhas que imitam frutas) para vender frutas.

— Olha a fruta. Começou a gritar.

Ana Paula foi até ela para comprar algumas?

— Tem abacaxi, tem dois de uva.

Enquanto isso, Bruno, ao seu lado, ficava gritando:

— Mãe, tá na hora de comer?

— Mãe, tá na hora de comer?

— Mãe, tá na hora de comer?

— Manhê, eu trouxe um pouco de sorvete. Rafael disse para Ana Paula.

Flávio foi mostrar o helicóptero para Bruno. Este pegou o telefone e disse?

— Ô mãe, eu posso ligar para a minha vó?

— Pode.

Ana Paula dava as ordens e também os consentimentos.

— Esse vai ser o microondas. Ela disse pegando um dos brinquedos.

Flávio levou novamente a boneca negra, guardada dentro do armário, para Rafael. Este sabendo do que se tratava recusou-a. Bia empurrou Bruno, ele ficou quieto.

A vagabanda

Neste dia, apareceram uma guitarra e um violão de brinquedos na brinquedoteca.

— Tia, tem brinquedo novo!

Rafael e Beto disseram entusiasmados, apesar de serem usados – velhos – para aquelas crianças representavam uma grande alegria. O violão e a guitarra foram o pretexto para eles se tornarem integrantes da *Vagabanda* – banda fictícia de um programa vespertino (*Malhação*) exibido pela Rede Globo de Televisão, destinado a adolescentes. Então, montaram um palco com duas mesinhas, vestiram suas roupas (fantasias) e começaram a cantar:

— Deixa a vida me levar

— Vida leva eu

— Vida leva eu

— Vida leva eu

— Deixa a vida me levar

— Vida leva eu

— Vida leva eu

— E agradeço por tudo que Deus me deu

— Deixa a vida me levar

— Vida leva eu

Pularam do palco para dançarem no chão. Em seguida, mudaram de repertório e subiram ao palco novamente:

— E aquele lugar

— Que na minha infância era especial para mim

— Quero saber
— Que caminho você quer me lançar
— Se me der a mão eu te levarei
— Por um caminho cheio de sol e de luz
— Você pode até tentar me perder
— Mas meu coração se amarrou em você
— E precisa de alguém pra te mostrar o amor
— Meu alegre coração bate
— Vem comigo
— Me dê a mão

Enquanto Rafael e Beto desceram do palco para se trocarem, as meninas – Camila, Carina e Bia – gritaram:

— Ô tia, agora é nós.
— É nós.
— Eu vou colocar essa. Disse Rafael referindo-se a outra fantasia.
— E nós vamo ensaiar mais. Beto
— Ô tia, nós vamo cantar mais. Rafael enfatizou.

Bia, Camila e Carina se organizaram também para fazerem uma apresentação. Subiram no mesmo palco onde os meninos estavam e começaram a cantar, dançar, encenando para a câmera. Camila com uma sombrinha. Elas escolheram uma música da dupla Sandy e Júnior, tema de abertura de uma novela da Rede Globo. Bruno – sozinho – colocou o vestido e dançou ao ouvir as meninas cantarem.

— Era uma vez
— Um lugarzinho no meio do nada
— Com sabor de chocolate
— Cheiro de terra molhada
— Era uma vez
— A riqueza e a felicidade (...)
— Pra gente ser feliz
— Tem que mergulhar nas próprias fantasias
— Nos amigos de verdade
— Pra gente ser feliz
— Tem que mergulhar nas próprias fantasias
— Da nossa liberdade
— Uma história de amor, de aventura e de magia
— Só tem a ver quem já foi criança um dia

Bruno estava deitado no urso de pelúcia quando Ana Paula foi até ele entregar uma surpresa, a bolsinha laranja. Ao entregá-la ele ficou muito contente, revirando a bolsa para ver se tinha algo dentro. Flávio, em seu cavalo, também foi olhar o que Bruno tinha ganhado, esperando-o tirar o que tinha dentro dela. A cada objeto que retirava da bolsa ele ficava mais feliz.

Rafael e Beto voltam a cantar:

— No fundo dos meus olhos
— Dentro da memória eu te levei (...)
— Nenhum outro alguém vai te amar
— Antes que o sol pudesse acordar
— Eu te amei
— Ô, Carla

— Acabou, acabou. Vai, vai, desce daí Beto. Nós vamos pra nossa casa Beto. Rafael disse ao Beto parecendo cansado.

— Oi, mãe. Rafael disse a Bruno, que ainda estava sentado no urso, mexendo na bolsa que tinha ganhado de Ana Paula.

— Não é eu que sou a mãe. Bruno respondeu.

— É sim. Beto

— Quem é? Ah, é a Paula. Rafael

— Mãe, cheguei! Disse Rafael a Paula.

Ana Paula dá uma bronca nos dois.

— Xispa, xispa daqui. Falou tentando bater em Rafael.

Rafael, inconformado:

— Por quê mãe?

— A gente não demora no show, não. Beto.

— Se vocês não demoram, vai ensaiar. Não demora não. Paula

— Eba, vamos ensaiar.

Enquanto tudo isso acontecia Bia, Camila e Carina brincavam de casinha.

Flávio se aproximou de Bruno, que ainda estava deitado no urso, para examiná-lo, usando um estetoscópio como se fosse um médico. Flávio levantou o vestido de Bruno, passou o estetoscópio pelo seu corpo com o consentimento dele, sem dizerem uma só palavra.

Ana Paula foi levar um carrinho para Rafael e Beto, mas como eles estavam no palco se preparando para cantar novamente disseram:

— Nós não somos bebê pra brincar de carrinho. Beto

— É, nós não somos bebê pra brincar de carrinho. Repetiu Rafael.

— É, nós não somos bebê, não.

— Mãe, mãe, *mamusca, mamusca*. Nós tamo brincando de *Sardinha*, viu? Nós tamo brincando de *Sardinha*, viu? Rafael disse se referindo a uma personagem de novela exibida pela Rede Globo.

— Tá bom, então, brinca. Ana Paula.

— Mãe, *mamusca*, você é a *mamusca*. Enfatiza Rafael.

Neste instante, eles voltaram a cantar, só que agora sentados. Eles colocaram uma poltroninha, na qual Beto estava sentado e uma cadeirinha para Rafael em cima das mesinhas.

— No fundo dos meus olhos

— Dentro da memória eu te levei

— Amor você me pegou

— Ô, Carla

— Eu te amei como jamais

— Um outro alguém vai te amar (...)

— Antes que o sol pudesse te acordar

— Eu te amei

— Ô, Carla

Os dois começaram a dançar pela brinquedoteca foram até o urso onde Bruno estava e ficaram os três pulando, dançando e cantando em cima do urso. Depois, saíram deixando Bruno dançando sozinho.

— Mãe, mãe. Bruno gritou para Ana Paula.

Aproximou-se dela mostrando o seu vestido.

— Nossa, você tá tão bonita hoje, filha. Dá até pra você ir no baile hoje. Ana Paula falou para Bruno.

— Hoje à noite?

— É.

— Ai, meu Deus

Quem quiser brincar com nós pode brincar!

Guilherme brincava com o cavalo quando pegou um martelo para bater nele:

— Anda, cavalo.

Isadora lhe entregou uma boneca, sua filha, para ele levá-la para passear.

— Ô, Ô, cavalo Ele dizia.

Ronaldo solitariamente e bastante concentrado estava brincando com a cozinha. Olhou para Daniel, que estava dentro da caixa de papelão, e falou:

— Vem comer fruta, vem comer janta.

Ficou estático e admirado, olhando-me fixamente, quando percebeu que eu o estava filmando. Depois entrava na frente da câmera me impedindo de filmar as outras crianças. Quando fui observar Isadora e Guilherme conversando ele foi até eles pegou no rosto de Isadora e disse:

— Fica olhando, fica olhando.

Ela sorriu, em seguida, ele tentou levantar seu vestido, mas ela não deixou.

— Tira essa roupa. Ronaldo

— Ele quer ver minha calcinha. Isadora

Eduardo estava ajudando Guilherme a vestir uma das fantasias. Enquanto isso, Tiago pegou o cavalo que ele estava brincando. Rapidamente Guilherme foi até ele e disse:

— Cê pegou meu cavalo.

— Peguei.

— Dá meu cavalo. Dá meu cavalo.

Começaram a discutir até que Guilherme conseguiu recuperar o brinquedo.

Ricardo, Wesley e Hugo estavam brincando juntos com diversos brinquedos quando Elder se aproximou de Wesley.

— Ô Ri deixa o Elder brincar?

— Pode. Afirmou Ricardo.

— Vamo brinca. Wesley chamou Elder.

— Ô tia, quem quiser brincar com nós pode brincar, né, tia, é assim.

Continuou Ricardo.

Guilherme também entrou na brincadeira. Então, Wesley, Elder, Hugo e Guilherme estavam brincando sob a liderança de Ricardo, que era quem montava, organizava todo o cenário de acordo com os brinquedos trazidos pelos meninos.

— Ô tia, lá em casa eu tenho se sabia tem um caminhãozinho de boi e vem com um boi. Contou-me Ricardo.

— Ó o que que vai ter pra gente andar. Ricardo mostrou um jetski para Hugo que ficou todo contente.

Jéssica tentava interferir passando por entre os brinquedos que faziam parte da “casa” dos meninos. Já Janaína permanecia brincando solitariamente.

— Dá licença. Ela dizia passando entre eles, mas derrubou um dos brinquedos.

Ricardo bravo explicitou:

— Aí, óó!

— O pai vamo nadar. Hugo falou para Ricardo, mas ele não deu atenção indo até a estante de bonecas.

Quando escolheu uma delas – um bebezinho negro que estava dentro de um berço – disse:

— Essa daqui é a maninha. Olha, a maninha aqui, ó!

— Que maninha o quê. Hugo disse estranhando o que Ricardo tinha dito.
Ricardo colocou o berço no chão, tirou a boneca dele e a pôs na banheira.

— Aqui é a caminha dela e ela vai tomar banho. Ô tia, a maninha vai tomar banho.

Ele a deixou dentro da banheira e saiu.

— Ai, tem um monte de coisa aqui nem dá pra passar.

Novamente Jéssica tentou interferir na brincadeira deles, agora passando entre os brinquedos com um carrinho e uma sombrinha nas mãos.

— Vou passar. Dizia.

— Ah, eu erguo o carrinho. Disse Ricardo tentando impedi-la de atrapalhar a organização dos brinquedos. Como ele não conseguiu levá-lo sozinho, mesmo se esforçando bastante, Wesley foi ajudá-lo. Depois, que terminaram Ricardo falou:

— Ah, é levinho!

— O pai, cadê a bebê? Hugo perguntou a Ricardo.

Aproximou-se dela com um sapatinho nas mãos. Tentou colocá-lo nela, mas como não serviu guardou-o.

Elder estava cuidando da “maninha” eles pegaram mais uma boneca, agora branca. Quando foi buscar umas bonequinhas falou:

— Ela tá dormindo ali.

— A outra tá dormindo também.

— Ô pai, hoje, eu vou ir trabalhar. Hugo falou a Ricardo colocando uma espécie de capacete.

— Ri, tem um armário, eu tô levando pra casa. Wesley

— Ô tia, olha o tanto de coisa. Disse Ricardo entusiasmado organizando todos os brinquedos que eles juntaram para a casa.

— Ô pai eu vou trabalhar. Hugo avisou novamente a Ricardo.

Jéssica pela terceira vez tentou interferir na brincadeira dos meninos, passando entre os brinquedos.

— Ô tia eu tô fazendo uma torta de banana pra você. Tia, o que cê quer mais?
Disse-me Hugo enquanto brincava na cozinha.

Ricardo brincando na “piscina” de bolinhas pediu a Elder que buscasse um dos bebês.

— A moreninha ou a branquinha? Perguntou.

— A branquinha.

O ônibus, hã, hã, hãaaa....

Neste dia, as crianças enfileiraram várias cadeirinhas com a finalidade de montarem um ônibus. Na frente, colocaram uma poltrona para o motorista, que se destacava entre as outras. Ricardo era o motorista, atrás dele estavam, respectivamente: Wesley, Hugo, Janaína, Elder, Guilherme e Jéssica. Enquanto Ricardo dirigia as crianças cantavam:

— Motorista, motorista

— Olha a pista, olha a pista.

— Motorista, motorista

— Olha a pista, olha a pista.

Wesley levantou-se foi até o Ricardo e disse:

— Motorista, motorista pára aí que tem gente que quer levantar.

Ele estava se referindo a Jéssica que descontente por estar no último lugar tentava de todo jeito entrar na frente de um dos colegas, mas como nenhum deles estava permitindo ela persistiu agindo, até mesmo, com agressividade. Lutou, lutou até que conseguiu, com bastante esforço, entrar na frente de Hugo.

— Vai logo gente. Ricardo gritou impaciente

— Hã, hã, hãaaa.... Ele imitava o som de um ônibus.

De repente, parou o ônibus. Encostou um dos braços na “janela” e disse:

— Ô tia, agora tem que esperar o sinal.

Esperou alguns segundos e depois continuou:

— Hã, hã, hãaaa.... Cada vez mais ele aumentava a intensidade do som como se estivesse acelerando.

Algumas crianças conversavam, Jéssica continuava cantando tocando o piano *motorista, motorista...* Ricardo parou de dirigir e virou para trás:

— Deixa eu falar uma coisa. Na hora que tá na pista, já tá na pista. Ah, se tá na pista e na pista não fica falando, não. Fica em silêncio na pista. Que nem na Maria Amélia (...) Eu vou falar que vocês não obedecem dentro do ônibus, Ah, fica em silêncio na pista.

— Chegamos? Wesley perguntou.

— Não, chegamos, não. Ricardo respondeu nervoso.

Como as crianças não ficaram em silêncio ele começou a gritar cada vez mais alto?

— Hã, hã, hãaaa....Chegou.

— O que nós vamo fazer agora, já chegou. Wesley

— Tchau, tchau. Disse Hugo.

Levantaram-se, mas logo voltaram para continuarem brincando.

Ricardo em pé, disse:

— Vai te que esperar porque tá arrumando ali na frente. Tá arrumando agora.

Depois de alguns segundos, sentou-se:

— Já arrumou, já arrumou o ônibus. Vamo começar, vamo vira. Hã, hã, hãaaa....

Parou o ônibus e disse:

— Parou que tá no sinal verde. Na hora que tiver no sinal azul aí nós vamo

— Vai logo. Vai logo. Ele falou irritado com Hugo que ainda não tinha entrado no ônibus.

— Hã, hã, hãaaa....

— Pera aí motorista. Wesley falou ao sair do lugar para buscar um violão.

— Ah, agora eu vou ter que esperar no meio da outra pista. Reclamou Ricardo.

— Pera aí motorista. Hugo e Janaína também se levantaram.

— Ceis tá pegando brinquedo da pista?

— É. Afirmaram.

Sai da frente!

Lara e Beto estavam brincando de carrinho quando de repente começaram a dançar e cantar, dando muitas gargalhadas:

— Tira a roupa, tira a roupa. Beto cantava.

Como ele viu que ela estava realmente tirando a sua roupa, disse:

— Ô tia, a Lara tirou a roupa de verdade. Beto

— Ó, ó, tiro a roupa mesmo. Ó, ó tia. Falou enquanto abaixava tirando suas calças. E Beto ria bastante da atitude dela.

Ana Paula e Bia, ao lado deles, ficavam olhando-os e sorrindo sutilmente, entretanto, parecendo demonstrar reprovação.

— Cadê meu caminhão? Lara perguntou.

— Aqui.

— Eu primeiro.

— Sai da frente!

Lara e Beto brincavam de corrida com os carrinhos, quando chegavam perto do urso, largavam os carrinhos e pulavam em cima dele. Fizeram isso várias vezes até que inseriram outros brinquedos na brincadeira como bonecas, ursos, avião, helicóptero...

— Quem quer comprar? Bia perguntou, mostrando uma fantasia a Beto e Lara.

— Ninguém. Respondeu Lara.

— Beto cê quer comprar?

— O quê?

Bia mostrou a fantasia a ele.

— Eu quero aquela camisa ali com aquelas coisas. Falou apontando para o cantinho das fantasias.

— Mas cê não quer comprar esse daqui não? Ela continuou.

— Não.

— Essa daqui é o conjunto daquela ali.

O futebol

Lara e Beto jogavam futebol enquanto Camila, Bia, Carina e Ana Paula brincavam de casinha.

— Chuta.

— Dá licença, gente. Lara falava para as outras meninas.

— Joga.

— Pára Beto.

Bia se aproximou de Lara e falou bem baixinho em seu ouvido?

— A Ana Paula pegou sua blusa.

— Deixe que pegue.

APÊNDICE III

UMA CONVERSA COM AS EDUCADORAS

Comentários durante a exibição do vídeo produzido com as crianças:

— *Oh, o Ricardo!* Disse Rita.

— *Eu gostaria de saber, assim, o que é que leva um menino, né, a tá brincando na brinquedoteca e se interessar por estar vestindo um vestido, imaginar que é um bailarino, que é como o Bruno tá fazendo.*

Logo que a educadora Adriana observou o Bruno com um vestido, questionou-me sobre suas atitudes. Não apresentei uma resposta apenas disse que posteriormente nós poderíamos pensar juntas sobre isso.

— *Vendo todos esses carrinhos e não ter a mínima vontade de brincar com eles. E será que os amiguinhos comenta alguma coisa?* (Rita deu uma risadinha)

— *É a Andréia! Ah, a Jéssica! Olha, o Bruno de novo.* Rita

— *As brincadeiras são mais individuais, grupinho tal.* Adriana

— *Gente como ele se encanta com as coisas de menina. É demais. Ele sonha. Ele viaja.* Rita dizia referindo-se ao Bruno.

— *Com vocês ele nunca tinha colocado o vestido?* Perguntei

— *Assim, maquiagem. Ele traz assim... Ele sempre passava batom.* Adriana

— *Maquiagem. Lá na Casa do Brinquedo ele só pintava a Barbie. Ele brigava pela Barbie.* Rita

— *O que vocês achavam?* Perguntei

— *Que não era, assim, normal o comportamento.* Adriana

— *A gente sempre achou..., mesmo, mas assim que ele tá vestindo a roupa.* Disse Rita admirada.

— *E até a mãe já tinha comentado também. A mãe dele, a gente já tinha passado pra ela, tudo. Ela falou que em casa era também assim. O pai, né, conversava com ele sobre isso, explicando.* Adriana

— *O pai conversava?*

— *O pai quando era vivo, né. Fazia pouco tempo que o pai dele tinha morrido nessa época aí. Então, a mãe quando a gente percebeu, né, aí a gente passou pra mãe. A mãe falou que o pai já havia conversado e ela também. Que o pai ficava bravo e queria até bater nele por causa disso. Que não é normal, né, um menino desse tamanho, ele já foi criado, né (...) Ele jamais que vai querer brincar com uma boneca, né. Um menino de quatro anos, de três anos, já sabe, né, que coisa de menino é de menino, de menina é de menina, né. Pode até brincar junto com a menina, mas não que vai colocar um vestido ou coisas assim. Já sabe. A mãe também não tava achando normal esse comportamento do Bruno.* Adriana

— *Que bonitinho!* Rita

— *O Marcos.* Adriana

— *Eles – os meninos – entram na brincadeira das meninas, mas eles não se fazem, né, o personagem da...* Rita

— *das meninas.* Completou Adriana

— *Mas ele vive, ele entra no personagem das meninas.* Rita ainda falando sobre o Bruno.

E continua:

— *Dá pra perceber que ele sonha, né, acordadinho. Assim, imaginando o que que ele tá sendo.*

— *Até onde que é normal, Renata, esse comportamento?* Novamente Adriana me questiona sobre as atitudes de Bruno.

— *Ah, lá, ele entra mesmo no personagem. Ah, lá ele quer sentir o vestido batendo na perna, balançando.* Rita

— *E ele em sala, assim, a gente igual professora tem que estar sempre de olho nele porque ele sempre queria tá beijando os meninos. É, às vezes, ele escondia embaixo das mesinhas daí pedia pros meninos beijar. Tudo isso já aconteceu em sala.* Adriana

— *E os meninos?* Perguntei

— *Tinha uns que falava Tia, o Bruno tá fazendo tal coisa, falava. Tinha outros que beijava.* Adriana

— *O Rafinha é um que aceitava quieto, né. Tanto que depois que o Bruno saiu, o Rafinha chegou dá, tipo assim, de querer pegar (...) o Elder. Ele dava beijinho no Elder, assim sabe. Só que aí a gente viu que era só um, não era tão agravante como no caso do Bruno, porque depois parou e tudo. Acho que foi só uma fase que ele teve, mas o Bruno já não. O Bruno tinha hora que ele assumia. Ele falava eu sou gay. Ele falava. Quantas vezes Ah, isso é coisa de mulherzinha! Ah, mas eu sou gay.* Rita

— *E vocês?*

— *Eu perguntei uma vez o que é gay pra você?* Rita

— *Ah, eu sou mulher. Eu quero ser mulher. Ele falava. Lá na Casa do Brinquedo ele falava que ele queria a Barbie porque ele queria, é brinquedo de menina. Ele gosta de brinquedo de menina. E a avó dele chegou a dar uma Barbie pra ele escondido da mãe.* Rita

— *Ele tem irmã?* Rita perguntou a Adriana.

— *Tem, uma menininha.*

— *Tem, né, porque eu lembro que ele falava que pegava o brinquedo da irmã pra brincar. Ah, lá, uma facilidade que eles (referia-se ao Beto e ao Rafael enquanto cantam) tem pra decorar música, né. O Rafinha era um rádio ambulante.* Rita

— *É até hoje.* Adriana deu risadas.

— *Olha!* Rita

— *O Beto agora não vem mais também.* Adriana

— *Por quê?* Perguntei

— *Por causa do ônibus, a dificuldade do ônibus. Ele, a Lara, já a Jéssica a mãe tirou assim também e não falou porque.* Adriana

Obs: Muitas crianças deixaram de freqüentar a instituição porque a prefeitura não estava mais disponibilizando o ônibus para transporte escolar urbano.

— *O dela acho que nem foi tanto pelo ônibus, não.* Rita

— *Não, por irresponsabilidade da mãe mesmo.* Adriana

— *A Amanda. O jeitinho dela...* Rita

— *A Camila.* Adriana

— *E eles pegam o brinquedo e depois colocam no mesmo lugar, né (...)* Adriana

— *Ah, lá de novo o vestido.* Rita

— *O Bruno, ele se isola, né. Ele fica meio que no mundinho dele.* Adriana

— *Ele tirou a camiseta agora? Ele viu que o vestido ficou ruim com a camiseta acho que ele tirou a camiseta.* Rita

— *São vários dias, são pedacinhos de vários dias.* Interrompi.

— *Ah, tá!* Exclamaram.

— *Ah, então todos esses dias...* Rita

— *Ele se interessou por aquele vestido.* Adriana

- *Então, dessa vez ele deve ter visto que das outras vezes ficou feio por causa da camiseta. Ele tirou porque ele tá sem. Ah, lá. Não, ele tá de camiseta (...)* Rita
- *A irmã Magda que ia querer ver. Ela queria ver quem era o Bruno.* Rita
- *Por quê?* Perguntei
- *Porque eu comentei, né, dele por causa do Maurício, né.* Rita
- *Ah, é!* Adriana
- *O Maurício é voluntário aqui e ele é, né.* Rita
- *É também.* Adriana
- *E aí a gente tava comentando. E a Eliane falou que geralmente eles são mais carinhosos, são atenciosos. E eu comentei que tinha um menininho. E ela ficou super impressionada.* Rita
- *O Maurício já comentou com a gente já e a gente faz perguntas e ele responde numa boa. Ele disse que desde pequeno ele já se interessava em brincar com boneca, com coisas de meninas.* Adriana
- *E como é a relação dele com as crianças?* Perguntei
- *Ótima. Adoram o Maurício. Teve já uns adolescentes, né, entrando na adolescência que chegaram a ficar meio assim com ele, só no começo também, mas foi só no começo porque agora tratam o Maurício...* Rita
- *Sentem falta quando ele não vem. Perguntam dele. Bem bacana.* Adriana
- *Ah, lá gente.* Novamente Rita referia-se ao Bruno.
- *Ele tá encantado com o vestido, né.* Adriana
- *Ah, lá brincando de trenzinho.* Rita
- *O Guilherme. A maioria das crianças tá à tarde.* Adriana
- *Pelo jeito aos poucos a gente vê que eles foram brincando, assim, e antes era separado né?* Rita
- *Individual, depois já foi formando os grupinhos.* Adriana
- *Agora parece que um tá querendo brincar com o outro.* Rita
- *Oh, o Elder.* Rita
- *Esse Guilherme agora tá espuleta. Ele era tão bonzinho, tão quietinho, menina. Comentou Rita.*
- *A Ana Paula também.* Adriana
- *Também.* Confirmou
- *A Amanda não vem mais. Ah, lá, brigando com o Elder.* Adriana
- *Acho que ao mesmo tempo eles, assim, viam que você tava filmando e ficavam numa boa.* Adriana
- *No começo eles ficavam me perguntando o que que era, mas depois parecia que eu nem estava ali, sabe.* Comentei.
- *Engraçado, né, a gente se preocupa tanto com eles fazendo bagunça, né. E no fim...* Rita
- *Se organizam.* Adriana
- *Ai, que lindo!* Rita
- *Já a Lara é bem molecona, né.* Rita
- *Ela é diferente.* Adriana
- *Gostava de brinquedo e coisas de menino, ah, lá.* Rita
- *Só carrinho.* Adriana
- *E as lutas, né.* Rita
- *Acho que é por causa do irmão. Ela tem um irmão mais velho, né, que ela, assim uns seis anos. Então, e o Beto o primo que é da mesma idade. Então, eu acho que ela é... bem por aí. Ela se envolve com o mundinho deles. Ela não gosta de usar saia, a mãe já comentou com a gente que ela não gosta. Ela só usa shorts e calça. Não gosta de muita coisa feminina, não.*

(Risadas) *Mas é diferente, assim, sabe, já pro lado das meninas eu não tive problemas com ela não, ela sabia separar bem. Já o Bruno, não, ele já queria se aproximar mais dos meninos. A Lara não, era mais na brincadeira mesmo. Ela gostava de chutar bola, de brincar de carrinho.* Adriana

— *Era mais o estilo dela mesmo. Não que ela quer ser...* Rita

— *Vocês acham que existe uma diferença entre ela e o Bruno?*

— *Tem.* Responderam enfaticamente.

— *Eu acho que dá Lara é o estilo dela.* Rita

— *E o Bruno já é...* Adriana

— *O Bruno eu acho que a personalidade dele mesmo que põe esse lado que ele quer ser menina. A Lara eu acho que ela não tem isso na consciência dela, de querer ser menino.* Rita

— *No banho a gente observava bastante também isso porque o Bruno, assim, a gente tinha que ficar olhando mesmo, observando ele, porque ele queria ter contato com os meninos, né. Já a Lara não, numa boa de dar banho nela e deixar ela com outra menina embaixo do chuveiro e tal, tomando banho numa boa, belezinha. Não tinha problema nenhum.* Adriana

— *E mesmo pelo caso da Lara é igual cê falou ela convivia só com homem, né, com os meninos, são primos, são irmãos. Então, a brincadeira dela era grossa assim por causa de só conviver mais mesmo com os meninos, né, família. Mas ela não tinha problema nenhum em brincar com as meninas. Mas o Bruno não. O Bruno ele procura tudo em relação a menino. Ele mesmo falava dele querer ser menina. A Lara já não tinha isso na “consciêncinha” dela, de falar alguma coisa assim. Acho que é mais o estilinho dela mesmo.* Rita

— *Terminou.*

— *Ah, legal.*

— *Muito bom.*

Após a exibição do filme...

— *A gente observou que num primeiro momento, né, as crianças brincaram individual, né, com os brinquedos.* Adriana

— *Cada um com sua brincadeira.* Rita

— *Isso. E que depois eles se organizaram, né. Conseguiram tá brincando em grupo. Isso é legal, né. Interessante também. E a gente observou é, a respeito do Bruno que apesar que em sala ele tinha um certo comportamento, **na brinquedoteca ele se revelou.*** Adriana

— *Mais ainda.* Rita

— *Mais ainda que... A gente já havia já até comentado com a própria mãe, a mãe colocava também que em casa ele tinha o costume de tá brincando com coisas de menina e que a gente observou no vídeo que é verdade mesmo, que ele se encantou bastante pelo vestido, né.*

— *Então, você acha que na brinquedoteca ele pôde se expressar mais?*

— *Mais do que só dentro de sala.* Rita

— *Só um pouco, vivendo no mundinho dele, né. As crianças brincando, né, cada um com seus brinquedos que se interessou e ele ali como aquele vestido ali, tava no mundo, criou o mundo dele, o mundo dele, fantasia, fantasia dele... Ele pôde se soltar.* Adriana

— *Nesse sentido, Adriana, você acha que o brinquedo é importante para a criança se expressar?*

— *Ah, com certeza.*

— *E mesmo pra gente tá vendo, né, o interior deles também, porque por mais que a gente achasse alguma coisa do Bruno nós não tínhamos essa nitidez igual a gente teve quando ele tava brincando na brinquedoteca.* Rita

— *Que outros meninos também se interesse por brinquedos de menina, mas, assim, de uma forma diferente, né. Ele viveu, ficou claro que ele tava vivendo aquele momento e tava*

adorando, né (risadinhas). Os outros meninos já brincou, né, com coisa (?) de menina, que ficou bem claro ali no vídeo, mas, assim, eles num... Adriana

— Cada um no seu papel, né. Rita

— Cada um no seu papel. Adriana

— Ele já, o Bruno, já dá a entender que ele quer entrar no papel da menina. Ele se veste, ele quer viver este mundo da menina. Ele não quer viver o mundo do menino, brincando com brinquedo de menina. Rita

— Vocês já conversaram com ele...

— Então, já chegamos a perguntar pra ele, até que os meninos ficavam zoando com a cara dele Ah, Bruno você é menininha. E ele: É, eu sou gay. Aí, um dia eu cheguei a perguntar: Mas o que que é gay? Ué, eu quero ser menina. Então, ele tinha já isso dele, com ele, que... Ele tem vontade de ser menina. Rita

— Tudo isso a gente observou, né, porque um dia uma menina trouxe uma maquiagem pra sala e ele começou a passar essa maquiagem, assim, de uma forma tão natural, que ele não ligou que os outros meninos tava tirando sarro dele, né, falando que ele era mulherzinha. Adriana

— Ele não se importava. Rita

— Aí, ele se sentia mais, assim, aí é que ele queria mostrar que ele era uma menina. E até usou um nome de menina.

— Que nome?

— Ai... Adriana

— Ah, eu não vou me lembrar, mas ele usava nome de menina. Rita

— Ele usava. Então, ele falava que ele tinha um outro nome que não era Bruno. Adriana

— Na Casa do Brinquedo, lá da prefeitura, quando a gente, quando ia, ele brigava com as meninas pra poder tá pegando as bonecas delas. Rita

— Uma Barbie que dava pra fazer maquiagem. Então, ele brigava pra pentear o cabelo da boneca. Adriana

— Ele brigava. E se alguma pessoa de lá, funcionária de lá, perguntasse pra ele, ele falava: Não, eu quero boneca. Eu gosto de boneca. Eu prefiro a boneca. Rita

— E foi comentado com a mãe dele e tudo, né, ela até chorou, né, falando que em casa ele também era assim, inclusive ela tinha uma menininha, uma bebezinha, mais nova que ele e ela, assim, observou que ele se soltou mais, assim, interesse de ser uma menina depois que a menininha nasceu. Então, diz que o pai também na época brigou com ele, queria até bater, pra ele parar com essas estórias de falar que ele era menina porque ele não era menina, né. Adriana

— E, pelo Bruno, ele chegou a falar uma vez que a avó dele havia dado uma boneca pra ele escondido da mãe. Rita

— E o que vocês pensam em relação ao papel de vocês enquanto educadoras nessa mediação entre as crianças e as brincadeiras, o que vocês acham?

— Ah, eu penso, sei lá, eu acho que, assim, a gente não pode interferir na escolha. Eu acho que a gente tem, pelo menos, que mostrar que, realmente, ele é um menino. Ele queira ou não ele é um menino, mas interferir na vontade dele, querer escolher uma coisa ou outra a gente não pode interferir. Rita

— Isso tá tão claro hoje, a televisão deixa tudo tão claro, né, a homossexualidade... Adriana

— Eu acho que se a gente for fazer ele optar por uma escolha no caso que a gente acha que é certo, que é mesmo ser menino, vai dar mais vontade ainda dele querer fazer as coisas de menina. Rita

— O que é proibido, né, é o mais gostoso, assim, na cabecinha deles (risadinhas). Adriana

— Assim como os menininhos na hora falavam Ah, isso é coisa de menina, mas ele ia lá e passava mais maquiagem ainda, pra mostrar que era mais menina. Então, isso daí conduziria a mais e mais procurar isso. Então, eu acho que na escolha a gente num... eu não sei o trabalho que poderia estar sendo feito, mas...

— Você acha que é uma escolha?

— Eu acho que, olha, eu não sei, se vem do interior já, se a pessoa nasce com isso eu não consigo imaginar até hoje como que que...Rita

— Por ele ser tão novinho ainda. A gente não sabe se é uma coisa assim porque tem o caso também da Lara. A Lara ela já gosta mais de brincadeiras masculinas, não sei se é pelo fato de ter o irmão mais velho, né, e ter os priminhos mais próximos. Ela gosta de chutar, jogar bola. Adriana

— Lutar. Rita

— Lutar, brincar de carrinho, que nem ficou claro aí no vídeo. Adriana

— O jeito de se vestir. Ela não gosta de ficar emprequetada igual menina. Rita

— Só que é diferente do Bruno porque o Bruno ele não se preocupa com isso, já a Lara ela fica brava quando as meninas fala Ah, cê é molequinha, fica brava, ela não gosta. Ela gosta de brincar, mas, assim... no banho, por exemplo, você pode deixar ela tranqüila tomando o banho ali com uma menina e tal, você vai fazer uma outra coisa, tudo bem. Já o Bruno, não, a gente já tem que tá em cima, Vamos toma o banho, senão ele vai querer ter um contato. Adriana

— Como já quis ter, até dar beijo, né. Beijar outro amigo. Rita

— Em sala, né, e no banho também já aconteceu. Adriana

— Vocês acham que isso incomoda as outras crianças?

— Ah, eu acho que ali no vídeo, as meninas, não, assim... Adriana

— Eu não. Eu acho, por mim, não percebi incômodo de nenhum, nem dos meninos nem das meninas, em relação a ele. Acho que eles agiam de uma forma, assim, lógico, sempre tem um que vai tirar sarro. Rita

— No começo... Adriana

— Mas não era algo que incomodava eles. Rita

— Não sei, como se... talvez, na infância as relações de preconceito sejam menores, o que vocês acham?

— Ah, porque no começo quando o Bruno começou e a gente começou a perceber também, havia, sim, as meninas ficavam, assim, indignadas: Tia, o Bruno tá fazendo tal coisa, Tia o Bruno tá querendo me beijar. É, muitas vezes, os meninos reclamavam disso. Então, assim, mas com o passar do tempo, né, a gente viu que eles foram aceitando esse lado dele, né, a forma como que ele brincava. Adriana

— E vocês?

— A gente, a princípio, falou com a mãe e tudo, né. A gente aceitava, assim, entre aspas (risadinhas). Até onde que é normal? Adriana

— Até o ponto que ele não interferia também no outro, esse negócio de dar beijo. Rita

— De tocar, a gente já, né, interferia aí, mas o fato de brincar como mostrou ele brincando com a boneca a gente não sabia assim como... Adriana

— Se a gente impedisse isso ia ser para o bem dele. Rita.

— agir. Adriana

Infelizmente, nosso tempo terminou, mas mesmo assim continuaram me perguntando se as atitudes do Bruno eram “normais”, como elas deveriam agir... Eu disse que não tinha respostas e, que, posteriormente, nós poderíamos refletir sobre o trabalho. Por mais que eu fizesse perguntas referindo-me às crianças em geral elas respondiam em relação ao Bruno.