

Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca

Tizuko Morchida Kishimoto e Andréia Tiemi Ono***

Resumo: Trata-se de uma pesquisa realizada com crianças de 2 a 10 anos de idade, frequentadoras da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da USP, de março de 2005 a março de 2006, tendo como objetivo o estabelecimento de relações entre brinquedo, gênero e educação. A pesquisa qualitativa, etnográfica, utiliza: diário de bordo, filmagens, transcrições de episódios de brincadeira e relatos. A partir da teoria pós-estruturalista feminista, que usa uma concepção de subjetividade precária, contraditória e constantemente se reconstruindo no discurso, propomos uma concepção de gênero performativa, instaurada pela *performance* repetida de atores sociais, para desenvolver a equidade no brincar de meninos e meninas. Os resultados indicam a difícil tarefa de eliminar os preconceitos de gênero, que dependem de fatores externos à Brinquedoteca, mas há indícios de mudança, reforçando a crença de que é possível adotar uma política de valorização de equidade no brincar infantil, estimulando meninos e meninas a brincarem juntos.

Palavras-chave: gênero; brinquedo; teorias pós-estruturalistas feministas; brinquedoteca; equidade no brincar.

Toys, gender and education in a toy library

Abstract: This text is about a research project carried out with children ranging from age 2 to 10, at the Education College Toy Library at the University of São Paulo from March 2005 to March 2006, with the objective of establishing relations between toys, gender and education. The qualitative and ethnographic research includes a logbook, video recordings, transcriptions of episodes in which children are playing and personal stories. Drawing on the post-structural feminist theory, based on a conception of subjectivity as precarious, contradictory and constantly reconstructed in discourse, the author suggests a concept of gender based on the performance of social actors as a means to develop equity in playing for both boys and girls. The results show the difficult task of eliminating gender preconceptions, which depends on factors that are external to the Toy Library environment. They also reveal the evidence of changes, strengthening the belief that it is possible to adopt a policy that stimulates equity in childhood playing, encouraging boys and girls to play together.

Key words: gender; toys; post-structural feminist theories; toy library; equity in playing.

* Professora Titular da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil. Área de pesquisa e docência: educação infantil, formação de professor e brinquedo. Coordenadora da Rede de Pesquisadores Contextos Integrados na Educação Infantil, Projeto Capes/Grices, Comissão de Cooperação Internacional e Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da FEUSP. tmkishim@usp.br

** Bolsista de Iniciação Científica, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.

Os brinquedos e as brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero, como indicam as pesquisas (Rodriguez; Pena; Fernandes, 2005; Genvey, 2003; Jackson, 2005; Almqvist, 1994; Brougère, 1994; 2004; Faria; Demartini; Prado, 2002). Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos.

Para Brougère (2004), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

Nesta pesquisa utilizam-se, de acordo com Kishimoto (2001), os conceitos de brinquedo, como o material que dá suporte à brincadeira; e esta, o lúdico em ação, ou seja, o uso das regras do jogo, que provêm do mundo social. Isso implica afirmar que ninguém nasce sabendo brincar, que o brincar pressupõe aprendizagem social. Para Scott (1995), a oposição binária masculino-feminino deve ser desconstruída, assim como a dicotomia entre a natureza e a cultura, que é a base para a discussão do sexo e do gênero.

O conceito de gênero (cultura) somava-se ao de sexo (natureza) e não o substituía. A natureza era uma base sobre a qual significados culturais eram construídos. Gênero era associado, assim, a traços de caráter e a comportamentos, e sexo a corpo e a biologia (Carvalho, 1999, p. 30).

Nesse processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos.

Para Brougère (1995), Falkstrom (2001) e Azevedo (2003), os estereótipos de gênero nos brinquedos relacionam-se ao fato de o universo feminino restringir-se, em grande parte, à casa, à família; o masculino, aos “carrinhos”, à “lutinha” (*rough-and-tumble*), mistura de tumulto e briga, ao mundo externo e do trabalho.

A cultura lúdica é masculina porque a criança é menino, percebida como menino age como tal, brinca com outros meninos, recebe objetos destinados aos meninos (Brougère, 1999). O mesmo ocorre com as meninas, mas, ao utilizar o mesmo brinquedo que a menina, o menino age de forma diferente. Parece ser resultado de uma complexa produção cultural, ligada à construção da personalidade da criança decorrente da socialização, como se nota em uma

creche pública paulista, conforme episódio de vídeo disponibilizado pela diretora que participa do grupo de formação na universidade em 2005: um menino, na área da cozinha, pega um prato como se fosse volante; outro, uma boneca, e a utiliza como uma extensão de sua mão para alcançar outro objeto, e um terceiro brinca com uma caixa de manicure, pesquisando dobradiças.

Maccoby (1988, apud Carvalho, 1993) afirma que não há evidência quanto às diferenças de gênero até os 4 anos de idade. A partir daí, os meninos tendem a evitar as “atividades de meninas” e são mais sujeitos à pressão social, a uma tipificação sexual inadequada. Quanto às atividades lúdicas, as preferências entre meninos e meninas são observáveis por volta de 12 meses de idade, tornando-se mais acentuadas ao final do segundo ano e muito evidentes dos 4 aos 6 anos.

Nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe. “Os meninos valorizam a ação, o ‘fazer’, o ‘poder’, enquanto as meninas valorizam o ‘ser’ e o ‘ter’” (Brougère, 2004, p. 297).

A força dos estereótipos nas preferências de brinquedos aparece na Suécia, onde o homem divide as funções domésticas, como cuidar de crianças. Em uma entrevista feita por Falkström (2003) com 20 crianças entre 6 e 8 anos de idade, as meninas declaram que gostam de brincar com bonecas Barbie, bicho de pelúcia e de casinha. Já os meninos gostam de brincar com carrinhos e bonecos de seriados voltados para o confronto do “bem contra o mal”.

Diante do quadro de preconceitos que se perpetua, crescem os estudos pleiteando uma política de equidade de gênero para a infância (Jordan, 1995; Macnaughton, 1999; 2000; Finco, 2003; Vianna, 2004), mas faltam ações concretas.

Segundo MacNaughton (1999; 2000), apontar preconceitos e descrever processos de construção de identidade e dualismo de gênero é relevante. No entanto, a educação, por sua natureza teleológica, de busca de valores, deve conduzir a uma política voltada para a desconstrução de tais práticas históricas “nas escolas, com professores preparados”. Jordan (1995, p. 86) indica que mudar práticas “não é uma meta fácil de ser alcançada”, mas que a política de educação para o gênero só elimina o dualismo masculino/feminino com a construção de um mundo não generificado. Começar a desconstrução, oferecendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte desse processo.

Caldas Coulthard e Van Leeuwen (2004) questionam as teorias feministas que pouca atenção dão aos brinquedos, como forma de representação social e de comunicação. Analisam brinquedos que representam seres humanos (atores sociais), como Barbie, Ken, Action Man, que transmitem significados específi-

cos de gênero, mostrando conexão entre objetos materiais, imagens e textualidade. Os significados sociais potenciais desses personagens diferenciam brinquedos e seus valores para meninas e meninos.

A embalagem estereotipada no brinquedo (Azevedo, 2003) para o “brincar de médico”, contendo uma médica e uma enfermeira, induz meninos a afirmarem que o brinquedo é para meninas. Se as pesquisas mostram que as meninas preferem brincar com objetos relacionados a profissões, as representações nas embalagens são fortes mensagens para criar tais estereótipos.

Meninos gostam de brincar com meninos; e meninas, com meninas. Mas o que ocorre nos agrupamentos mistos?

Francis (1997), analisando brincadeiras em grupos mistos, observa o domínio de um dos sexos, o que, para o autor, não é necessariamente negativo nem indica opressão. As crianças utilizam estratégias para evidenciar o poder nas brincadeiras, entre as quais fazer rir e criar situações de humor. Parece que, conforme o tipo de agrupamento, o poder distribui-se entre meninos e meninas. Na pesquisa citada, as meninas acreditam que seu poder aumenta quando assumem papéis em que os subordinados são do sexo masculino. O poder em grupos do mesmo sexo baseia-se em discursos hegemônicos que apresentam os sexos conforme características, como sensível, abnegado, egoísta, imbecil. Muitas pesquisas criticadas por Francis (1997) perseguem essa tendência de classificação unitária, fixa e até universal: a feminilidade é vista como sensível, abnegada, madura e facilitadora; e a masculinidade, imbecil, imatura e explosiva.

Francis (1997) observa que em grupos mistos, quando há liderança feminina, os meninos tendem a ser mais sensíveis, usando o humor. Nos grupos mistos, em áreas de domínio masculino, diminui o poder das meninas, como na quadra de futebol, reduto tradicionalmente masculino, que cria dificuldade para a inserção das meninas (Azevedo, 2003).

Martin e Hanish (2003) observam que entre crianças de 3 e 6 anos, quando entram nos grupos de meninos, as meninas tendem a mostrar condutas consistentes e ativas, mais que os meninos quando brincam em grupos de meninas. Na mesma direção, Sager e Sperb (1998) mostram que uma das características dos grupos mistos é que os meninos, geralmente, dominam as brincadeiras, gerando muita rejeição e enfrentamentos físicos. Hartup, French Laursen, Johnston e Ogawa (1992, apud Sager; Sperb, 1998) observam que as meninas, em situações de desentendimento, utilizam mais argumentação do que os meninos, enquanto para os meninos, o uso de ameaças e força é o comportamento mais freqüente. Maccoby (1990, apud Sager; Sperb, 1998) revela que as meninas estão mais voltadas para o entendimento e a cooperação, enquanto os meninos dirigem seus comportamentos para fins individuais, procurando realizá-los, sem considerar o interesse do outro.

Diante do quadro descrito, a pesquisa focaliza as questões:

1. Meninos e meninas brincam com brinquedos e assumem papéis considerados genericados?
2. Quais os brinquedos preferidos por meninos e meninas?
3. O que ocorre nas brincadeiras mistas?
- 4 O ambiente da Brinquedoteca estimula o brincar livre, sem preconceitos, favorecendo a *performatação* de novas relações entre o gênero e o brinquedo?

A leitura dos dados foi realizada sob a ótica da teoria pós-estruturalista feminista, que usa uma concepção de subjetividade precária, contraditória e em processo, que se reconstitui no discurso. O pós-estruturalismo entende que, mais do que estruturas, culturas e sociedade, deve-se priorizar a linguagem e as interpretações (Jones, 1997). Gênero como *performativo*, criado pela *performance* repetida de atores sociais (Butler, 1990, apud Caldas-Couthard; Leeuwen, 2004, p. 4), é um conceito que contribui para a equidade de gênero. Como um constante fazer, não é algo que temos ou somos, mas algo que atualizamos em *performance*. Essa concepção performativa deve enfrentar, no mundo dos brinquedos, divisões de gênero que se perpetuam em suas representações: dos homens com o mundo público, orientados para a ação e poderes superiores, e das mulheres, com a domesticidade, os valores estéticos e as profissões humanitárias e educacionais.

O estudo justifica-se pela necessidade de investigar ambientes que favoreçam a cultura lúdica e que contribuam para a formação de identidades de gênero e de sexo, livres de regulações e de prescrições sociais, visando subsidiar processos de formação de professores (as).

Metodologia de pesquisa

Com apoio da bolsista Andréia Tiemi Ono, de março de 2005 a março de 2006 investigou-se o brincar e suas relações com o gênero entre os usuários provenientes de seis unidades infantis que freqüentam semanalmente a Brinquedoteca do Laboratório de Brinquedos da Faculdade de Educação da USP.

A pesquisa privilegiou aspectos qualitativos, com ênfase na descrição e na compreensão das complexas relações entre gênero e brinquedo, por meio da observação naturalista e interpretativa (Denzin; Lincoln, 1998a; 1998b; 2000). O método de investigação etnográfica possibilitou a descrição “do modo de vida de uma unidade social concreta” (Gómez; Flores; Jiménez, 1996, p. 44).

A compreensão do modo de funcionamento da Brinquedoteca e do brincar de seus usuários exigiu a presença da pesquisadora no contexto estudado du-

rante um ano, em observações semanais, não interagindo com o grupo analisado e colhendo um grande volume de dados através de diário de bordo e filmagens. As transcrições das cenas filmadas foram classificadas, enumeradas e identificadas como episódios de brincadeira.

O registro de cada brincadeira variou de um a 20 minutos. Do conjunto das gravações de 468 minutos, foram selecionados e analisados 242 episódios, de um minuto cada, classificados conforme seu conteúdo (Bardin, 2000) e enumerados em ordem seqüencial, os quais serviram para análises qualitativas e, pelo volume dos dados, para estudos quantitativos. O critério para a seleção dos episódios foi a implicação entre gênero e brincar.

Os instrumentos de coleta de dados, como diário de bordo, filmagens e transcrições de episódios de brincadeiras auxiliam a melhor compreensão do contexto analisado (Gómez; Flores; Jiménez, 1996; Denzin; Lincoln, 2000). O nome dos sujeitos e das instituições é fictício.

Contexto da pesquisa

A Brinquedoteca atende a comunidade, oferecendo áreas de brincadeira, empréstimo de brinquedo e acervo para consulta. Dispõe de bolsistas que dão suporte ao brincar e de estagiários e professores que observam o brincar para compreender a expressão dos saberes infantis pela linguagem lúdica. Nesse espaço, os pesquisadores fazem suas investigações.

A agenda de atendimento inclui dias específicos para o uso do espaço pelas escolas da rede pública e privada. As crianças que participam do estudo provêm da Educação Infantil e do 1º ciclo do Ensino Fundamental, estão na faixa etária de 2 a 10 anos e freqüentam a Brinquedoteca durante um período de duas horas, quando brincam com seus pares livremente. Das seis unidades infantis, quatro participam do grupo de formação em contexto, em encontros quinzenais, sob a orientação da coordenadora da pesquisa, para a discussão das práticas das professoras, entre as quais as relações entre brincar e gênero.

O grupo infantil (em torno de 20 a 30 crianças), acompanhado por pais e professores(as), recebe a atenção de bolsistas que brincam, compartilham regras de jogos, participam da situação imaginária como *tomar café* ou *comer bolo* no canto de faz-de-conta, auxiliam a criança a aprender a andar de skate, de bicicleta ou a vestir uma fantasia. Os acompanhantes permanecem em posturas de supervisão e controle — há conversas paralelas entre adultos — e exploram os brinquedos, evidenciando o prazer dos seus tempos de infância, mas a maioria não se torna parceiro de brincadeira da criança. Para alguns, esse dia é *o tempo livre* do adulto.

Resultados

Os resultados mostram as preferências de brinquedos e de brincadeiras de meninos e de meninas nos espaços da Brinquedoteca e diálogos ou episódios descritivos que favorecem a compreensão da construção de equidade de gênero.

Segundo Brougère (1995), a escolha por sexo e por gênero de brinquedos e de brincadeiras do universo feminino muitas vezes se restringe à casa e à família, enquanto o masculino se relaciona aos “carrinhos”, ao mundo do trabalho. O mesmo foi observado na Brinquedoteca, nos cantos da cozinha e do dormitório, locais em que se concentram e brincam grande número de meninas.

Em 89 episódios há registros da presença de meninos e de meninas na área da cozinha e confirmam as investigações (Brougère, 1995; Finco, 2003), de que as áreas domésticas são preferidas pelas meninas. A área da cozinha, reduto tradicional de brincadeiras femininas, é utilizada por 288 meninas (78,26%) e 80 meninos (21,74%). O percentual de 21,74% de uso desse espaço por meninos já indica um movimento de desconstrução de práticas tradicionais pela busca de equidade nas formas de brincar. O canto do dormitório é outro espaço privilegiado de presença feminina, com 66 meninas (77,65%) e 19 meninos (22,35%) (Ono, 2006). A preferência por temáticas do universo familiar possibilita cuidados com o bebê, trabalhos domésticos e situações de férias (Brougère, 2004).

A boneca é o item que mais evoca o universo familiar, como se nota nos 38 episódios analisados. No canto do dormitório, conforme dados de 24 transcrições, há 79 meninas (96,34%), e apenas três meninos (3,66%) brincam com bonecas. Geralmente as meninas brincam com bonecas no canto do dormitório. Os poucos meninos brincam com bonecos Batman e Homem Aranha, fazendo-os voar e lutar um contra o outro (Ono, 2006). Segundo Falkström (2003), nos anos 1960 começam a formar-se os estereótipos: bonecos para meninos e bonecas para meninas.

No registro de Ono (2006, p.28), uma professora visitante comenta : “Menino é menino mesmo, brinca de carrinho, de *skate*. Menina só brinca de boneca!”, demonstrando sua visão estereotipada de gênero. A reprodução de estereótipos provém dos adultos, dos educadores (as) e dos pais (Middleton, 1995; Guionnet, Neveu, 2005) e perpetua-se nas embalagens de brinquedos por meio da indústria cultural e da mídia.

A área da cozinha, reduto de três meninas, passa a ser ocupada por três meninos (Episódio 163). Um deles penteia o cabelo da boneca e não dá atenção à menina que lhe dirige a palavra. Embora não ocorra uma brincadeira interativa, pois os personagens agem isoladamente, utilizando objetos da área da cozinha, o confronto é nítido, o que não deve impedir meninos na área da

cozinha. O menino que penteia a boneca parece estar em uma situação imaginária. Certamente, em um brincar mais prolongado, situações como essa poderiam evoluir para brincadeiras mais complexas, como indicam Nelson e Seidman (1989), com benefícios nas esferas do simbolismo, da afetividade e da linguagem.

A análise de 21 transcrições (Ono, 2006) indica que apenas meninos brincam com carrinhos, o que mostra um estereótipo radical de uso do brinquedo, mas o *skate* é compartilhado por cinco meninas (33,33%) e dez meninos (66,67%), dado que surpreende, pois segundo Azevedo (2003), no Rio de Janeiro, *andar de skate* é visto como brincadeira fora de casa, própria do sexo masculino.

Enquanto crianças de famílias mais pobres não têm acesso ao *skate*, nas escolas infantis da rede privada, brinquedos como os patins, com funções similares de movimento e equilíbrio, são comuns entre as meninas. Em São Paulo, a prática do *skate* ocorre em praças públicas e nos Centros Integrados de Educação Infantil, onde há pistas para uso radical de *skate*. Em certos contextos, este pode parecer brincadeira de menina, o que remete para a necessidade de investigar outros espaços lúdicos. Messner (2000) percebe contradições na variação do gênero em diferentes contextos sociais, ao pesquisar crianças de 4 a 5 anos no uso de bonecas e super-heróis, o que remete para a estreita relação entre gênero, classe social e etnia. Na pesquisa em foco, as cinco crianças que brincam com o brinquedo provêm do Centro de Educação Infantil Cidade Alta, não possuem *skate* e pertencem a uma instituição infantil pública da periferia da cidade de São Paulo (Episódio 21).

Utilizar fantasias vistas como adequadas ao sexo é outro ponto em processo de desconstrução. Na análise de 70 episódios, 70 meninas (92,11%) e seis meninos (7,89%) utilizam as fantasias femininas. As fantasias masculinas são preferidas por 44 meninos (97,78%) e apenas uma menina (2,22%) (Ono, 2006). Os meninos timidamente avançam em direção ao uso de fantasias de ambos os sexos.

Alguns episódios mostram como os meninos usam acessórios, como peruca e coroa, codificados como femininos, despertando o riso.

Na Comunidade USP, um menino fantasiado de Vandinha, personagem da família Adams, com uma peruca amarela na cabeça entra em episódio para jogar. Todos acabam rindo pelo modo como o menino se veste. Outro menino vai para o canto das fantasias e põe uma coroa na cabeça (Episódio 50). Geralmente são as meninas que usam coroa, dificilmente os meninos o fazem, porque acham muito feminino. São exemplos de desconstrução de estereótipos de gênero, retratando o prazer da experiência pelas crianças que brincam com tais acessórios.

Nesse mesmo dia registrou-se um exemplo de desconstrução de gênero: *Um menino e uma menina brincavam de futebol de botão*. No par misto, com 8 anos, a menina fantasia-se de Homem Aranha para, depois, brincar de futebol de botão. A menina veste a fantasia masculina e brinca de futebol de botão com um menino – três ações típicas de domínio masculino. A imagem gravada e o texto possibilitam interpretações significativas para a equidade de gênero no brincar.

Em outro episódio, com protagonistas de 7 anos, um menino coloca um vestido verde e adota o papel de dona de casa e inicia uma brincadeira em grupo misto, partilhando de enredos familiares, como comer hambúrguer, e ter filhos, mas gera um conflito com outra menina que o impede de entrar na cozinha (Episódio 130).

O episódio de Pedro é bastante significativo como brincadeira simbólica com protagonistas mistos: quatro crianças (três meninas e Pedro). Há utilização de objetos, como o hambúrguer, ações de comer, cozinhar e interdição de entrar na cozinha. A desconstrução situa-se no papel de Pedro, que se veste de mulher e assume o papel de *dona de casa*. Embora o enredo o incorpore na brincadeira, com a Menina A, que lhe oferece um hambúrguer na cozinha, aceito por Pedro que o come, há interdição de sua entrada na cozinha pela Menina B, que parece não aceitá-lo no papel de *dona de casa*. Há conflitos entre os participantes, característicos dos grupos mistos, mas é incontestemente a riqueza das experiências vividas, no plano do imaginário, pelos protagonistas que desafiam tais situações.

Geralmente, durante as brincadeiras, as meninas adotam papéis de personagens *bons*, como fada, princesa, etc.; os meninos, de maus. Há exceções, quando uma menina (8 anos) faz a ladra, assumindo o papel típico dos meninos, que preferem os malfeitores. Garantir às meninas o direito de assumir personagens fortes, especialmente *maus*, é oferecer as condições para a equidade de gênero no campo da brincadeira. Os meninos costumam dizer que preferem o papel de *mau*: *porque é mais interessante, tem mais coisas para fazer, não é tão parado*.

O uso do poder, ao protagonizar personagens fantásticos ou do cotidiano, em lulinhas, não representa estímulo à violência. É a oportunidade para a criança assumir papéis interessantes, ativos e movimentados, aprender a liderar, tomar iniciativa na definição dos enredos, além de usar a linguagem corporal e oral para expressar idéias. A contradição aparente dissolve-se no mundo imaginário, pois o brincar é diferente do real, é um *como se*, é um ato criado pela imaginação.

As brincadeiras de luta são protagonizadas por 13 meninos (86,67%) e duas meninas (13,33%), estas do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com ida-

des entre 7 e 10 anos (Ono, 2006). Entre as crianças da fase infantil (4 a 6 anos), neste estudo, apenas meninos partilham das brincadeiras de luta. Os conflitos nas brincadeiras aparecem em estudos de Brougère (2004); Francis (1997); Sager, Sperb (1998); Jones (1997); Azevedo (2003) e Fabes, Martin, Hanish (2003).

De acordo com Brougère (2004), brincadeiras de *rough-and-tumble* que envolvem tumulto e briga, na sua dimensão física e “agressiva”, parecem ter características masculinas. Em diversos momentos, percebe-se um comportamento mais agressivo durante as brincadeiras por parte dos meninos, com maior frequência em idades entre 7 e 8 anos da Comunidade USP.

Manoel (Episódio 41), brincando na cozinha, bate com a peneira na cabeça do menino A, depois com a panela e puxa sua camiseta. No outro dia, com o mesmo grupo, um menino fantasiado de Batman e outro de Changeman brincam de luta, demonstrando que esse tipo de brincadeira é comum entre os meninos, mas já começa a ocorrer entre as meninas, em dois episódios.

Yara (8 anos) brinca com meninos e tenta liderar a brincadeira. Ela faz a divisão de papéis, decide ser a mãe dos dois meninos, pede para que os meninos limpem a casa e estes obedecem, decide sobre as férias dos meninos e dá um cheque de R\$ 5.000,00 para as despesas. Ela não indica nenhum dos dois meninos para ser o pai e assume toda a responsabilidade, imitando a vida cotidiana da mãe solteira. Em determinado momento, *para irritarem a mãe* os garotos vão para o fogão, e colocam o cheque de R\$ 5.000,00 na panela e comentam:

“ Manoel: Vamo (sic) fritar esses R\$ 5.000,00!

Menino A: Isso mesmo! ” (Episódio 58).

Esse episódio é similar aos apresentados por Francis (1997), de brincadeiras mistas, em que se aprende a disputar o poder e a liderar. Em tais agrupamentos, os meninos tendem a enfrentar a liderança feminina, levando a situação para o lado humorístico, *fritando o cheque*.

Há casos em que as meninas ficam passivas, quando brincam em territórios considerados de domínio masculino. Em um jogo de futebol de botão um menino (8 anos) provoca a menina dizendo: “Eu vou ganhar!!!! Gol!!!!” (Episódio 63). A menina não se manifesta diante das provocações do menino, o que converge com investigações de Francis (1997).

É comum a interdição de meninos na área do faz de conta e de meninas no campo de futebol (Azevedo, 2003). Ono (2006) registra cinco meninas de 8 a 10 anos que conversam entre si no canto da leitura, quando um menino de 8 anos se aproxima para ouvir a conversa, as meninas pedem que se retire e colocam almofadas na frente do rosto para que ele não escute a conversa, configurando-se o território interdito ao sexo oposto. Mesmo sendo usuárias habi-

tuais da Brinquedoteca, as meninas protegem territórios, configurando as contradições na busca de equidade no brincar.

Em outro episódio, meninos e meninas de 2 a 5 anos brincam em harmonia em um mesmo território (canto do mercadinho). A pouca consciência dos estereótipos de gênero até os 3 - 4 anos possibilita registros de um menino de 3 anos que brinca com um carro cor-de-rosa (Ono, 2006).

O canto do hospital tem a preferência feminina: 41 meninas (95,35%) e apenas dois meninos (4,65%) (Ono, 2006). O brincar assumindo personagens do mundo profissional relacionado aos cuidados e assistência à criança parece ser preferência feminina e corrobora estudos anteriores (Brougère, 1995; 2004). A dimensão do cuidado e do afeto das brincadeiras das meninas é frequente no canto do hospital. No episódio observado (Episódio 139) elas partilham os papéis de médica e de paciente e usam a boneca e o galho de árvore como pacientes. Esse episódio foi caracterizado como um brincar mais complexo, porque, na acepção de Nelson e Seidman (1989), dispõe de vários personagens, situações e ações hierarquizadas de forma coerente. A brincadeira prolongada (20 minutos) envolve quatro meninas, uma monitora, brinquedos e objetos (galho de árvore, cadeira, estetoscópio, etc.), evidenciando a riqueza da narrativa. A intenção da monitora é clara: ao fazer parte da brincadeira, deixa a criança tomar decisões e expressar suas idéias.

No canto de construção, o número de meninos é maior do que o de meninas: 50 meninos (72,46%) e 19 meninas (27,54%) brincam com: carrinhos, caminhões, tratores, guindastes, blocos de vários tamanhos e de diferentes materiais, miniaturas de super-heróis, animais e carros de plástico, brinquedos Lego e outros de encaixe e superposição (Ono, 2006). Geralmente as crianças brincam em grupos do mesmo sexo, com temas preferidos por seu sexo, mas há meninas que manipulam carrinhos. As crianças constroem seus protótipos e depois se engajam em situações imaginárias. Muitas vezes, um adulto, educador/a da escola infantil ou monitor/a, junta-se à criança para brincar.

A Brinquedoteca é um lugar que favorece a brincadeira livre. No entanto, os responsáveis que acompanham as crianças geralmente permanecem de pé, observando-as ou chamando a atenção para guardar algum brinquedo. Há o controle do brincar, o vigiar sistemático, típico de adultos que acompanham as crianças. Os monitores tendem a brincar com as crianças e a explicar as regras de jogos por elas desconhecidas, como parceiros do brincar em contextos livres. Se o jogo é ato social, aprende-se a brincar, brincando e, nesse processo, compreendem-se as regras do jogo. A contradição entre o brincar livre e o seu controle é o foco dos conflitos. A equidade de gênero exige algumas ponderações na área do brincar. Quando se adota a postura desenvolvimentista, apenas se observa e até se brinca. Para a teoria pós-estruturalista feminista de educação

e gênero, não basta observar ou brincar, é preciso empenho do adulto para o *estímulo sistemático que leve a brincar com o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados*. Para além do jogo livre, trata-se de ação pedagógica intencional, com uma visão pós-estruturalista que procura expor a criança a novos desafios de gênero. A equidade do gênero e do brinquedo como valor educativo parece conflitar com o “espírito do brincar”, construção social de natureza binária e paradoxal (Sutton-Smith, 1986), que evidencia as contradições da sociedade. A Brinquedoteca, como espaço de brincar livre, diferencia-se da escola infantil que tem a função educativa como sua finalidade. As instituições formais de Educação Infantil não compreenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre, para planejar ações pedagógicas. Para MacNaughton (1997), os currículos de Educação Infantil que criam espaços para o brincar livre e não estimulam o brincar entre meninos e meninas, orientados pela psicologia modernista do desenvolvimento, corroboram a manutenção das relações consideradas patriarcais de gênero, entre crianças e entre criança e professor/a.

É possível iniciar a desconstrução de que meninos só brincam com meninos e vice-versa. Nos grupos mistos, adquirem-se experiências lúdicas diversas. Dados contraditórios de diferentes pesquisas sobre a preferência do *skate* por meninos e meninas indicam que os contextos são diferentes e os processos de construção de identidades de gênero são complexos e demandam reiterados estudos e revisões constantes. Os conflitos que surgem nos agrupamentos mistos devem ser considerados parte da construção de identidades de gêneros. O brincar com equidade de gênero já se observa em muitos episódios: Pedro, que assume o personagem *dona de casa*; Manoel, que usa peruca para brincar com as meninas; Yara, que lidera o brincar de ser mãe; menino que brinca com carrinho cor-de-rosa; menino que usa coroa; menina que veste a fantasia do Homem Aranha e joga futebol de botão com menino, entre outros.

Se a construção do gênero é social, histórica e contínua, as relações entre homens e mulheres e os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. As identidades de gênero estão continuamente se transformando.

A pesquisa indica a predominância, ainda, de muitos estereótipos de gênero no uso de brinquedos. Mudanças tímidas no canto da cozinha e do dormitório, no uso de fantasias, de bonecas e de *skate* têm colaborado para o aprendizado da liderança nos grupos de brincantes, na superação de conflitos para dar lugar às situações imaginárias e à constituição de várias identidades de gênero.

O direito ao brinquedo e à brincadeira como ação livre da criança é garantido no espaço da Brinquedoteca.

A reflexão sobre a importância de uma educação igualitária e justa de meninos e meninas é tema das reuniões quinzenais na universidade, com a presença de grande parte dos (as) professores (as) que participaram da pesquisa. É preciso lembrar que Brougère (2004) alerta para suas dificuldades: a cultura lúdica depende de uma complexa produção cultural ligada à construção da personalidade da criança no âmbito da socialização, e a experiência lúdica é arbitrária, suscetível de diferenças e de mudanças, de uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações das experiências vividas.

Referências bibliográficas

ALMQVIST, B. *Approaching the culture of toys in Swedish Child Care. A literature survey and a toy inventory*. Uppsala: Uppsala University, 1994.

AZEVEDO, T. M. C. *Brinquedos e gênero na educação infantil - um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. G. Les experiences ludiques des filles et des garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (coords.) *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*. Socialisations différentielles. Paris: L'Harmattan, 1999, p. 199- 222.

CALDAS-COULTHARD, C.R.; VAN LEEUWEN, T. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, número especial, 2004.

CARVALHO, A. et al. Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v.13, n.1-4, 1993, p.30-33.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula*. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, 1998a.

_____. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc., 2000.

_____. *The landscape of qualitative research*. Theories and issues. London: Sage Publications, 1998b.

FABER, R. A.; MARTIN, C. L. ; HANISH, L. D. Young children's play qualities in same – other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, v. 74, n.3, pp. 921-932. May/June, 2003.

FALKSTRÖM, M. Action man doesn't have a wife. I haven't seen it on telly anyway: 6-8 years old about their toys from a gender perspective. In: NELSON, A.; BERG, L.; SVENSSON, K. *Toys as communication*. EUA: Sitrec, 2003. p. 263-274.

- FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*. Campinas: Unicamp, v.14, n.3 (42) set/dez. 2003.
- FRANCIS, B. Power Plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*. V. 9, n. 2, June, 1997, p. 179-192.
- GÓMEZ, G. R. et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, 1996.
- GUIONNET, C., NEVEU, E. *Féminins/masculins*. Sociologie du genre. Paris: Armand Colin, 2005.
- JACKSON, S. and GEE, S. "Look Janet", "No you look John"; constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*. v. 17, n. 2, p. 115-128, May 2005.
- JENVEY, V., B. Australian children's toy and play preferences 1989-1995: age, gender, and contextual influences. In: BERG, L.; NELSON, A., SVENSSON, K. (Eds.) *Toys in educational and socio-cultural contexts. Toy research in the late twentieth century*. Part 1. Stockolm: Stockohlm International Toy Research Centre, 2003.
- JONES, A. Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances. *Gender and Education*. v. 9, n. 3, p. 261-270, September, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LITOSSELETI, L.; SUNDERLAND, J.(edsEd.) *Gender identity and discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 91-110.
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACNAUGHTON, G. Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*. v.9, n.3, p.317-326, September, 1997.
- _____. *Rethinking gender in early childhood education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 2000.
- MESSNER, M. A. Barbie girl versus sea monsters. *Gender & Society*, v. 14, n. 6, p.765-784, 2000.
- MIDDLETON, S. Doing feminist educational theory: a post-modernist perspective. *Gender and Education*. v. 7, n. 1, p. 87-100, March 1995.
- NELSON, K.; SEIDMAN, S. El desarrollo del conocimiento social: jugando com guiones In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, L. (Comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p.155-180.
- ONO, A. T. *Relatório de pesquisa: brinquedo e gênero*. (Iniciação Científica), São Paulo: FEUSP, 2006.
- RODRIGUEZ, M. C.; PEÑA, J. V.; FERNANDEZ, C. M. Gender discourse about an ethic of care: nursery schoolteachers' perspectives. *Gender and Education*. v. 18, n. 2, p. 183-98, March, 2006.

SAGER, F. ; SPERB, T. M. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 11 n. 2, p.309-326, Porto Alegre, 1998.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SUTTON-SMITH, B. The spirit of play. FEIN, G., RIVKIN, M. (Org.). *Review of research*, v. 4, p. 3-15, 1986.

VIANNA, C. P. *Políticas públicas de educação: cidadania, diferenças e relações de gênero*. Brasília: CNE/UNESCO, 2004.

Recebido em 06 de agosto de 2007 e aprovado em 13 de junho de 2008.