

Brincadeiras de casinha e significações de gênero

Toy house game and meanings of gender

Melina Pereira¹, Maria Isabel Pedrosa¹

Resumo: Analisam-se concepções de gênero de 31 crianças de 3-4 anos por meio de “oficinas” de brincadeiras de meninos ou de meninas. Foi sugerido que brincassem de casinha com personagens previamente definidos: um pai, um filho, uma mãe e uma filha, portanto, existiam papéis de outro gênero a serem desempenhados. Percebeu-se disponibilidade dos participantes para assumirem papéis do seu gênero e estratégias para não assumirem papéis do gênero oposto por rearranjos da proposta da brincadeira ou questionamentos sobre a configuração do grupo. Houve dificuldade de assumir o personagem da brincadeira quando este foi fruto de negociação entre participantes. Elementos da macrocultura foram evidenciados durante a brincadeira: constatou-se que as crianças compartilharam regras e valores sociais sobre a temática do gênero.

Palavras-chave: brincadeiras, interação de crianças, gênero.

Abstract: The aim of this work is to analyze gender concepts in 31 children aging 3-4 through boys' or girls' “team activities”. It was suggested to play house with pre-defined characters: a father, a son, a mother and a daughter, so that there were roles of other gender to be played. Availability was noticed from participants when assuming roles of their own gender, but strategies not to play the role of the opposite gender by rearrangements of the proposed game or questions about the group configuration. It was difficult for them to play a character when this was fruit of negotiation among the parties. Elements of macroculture were evident during the game: children shared rules and social values as for the theme gender.

Keywords: games, children interaction, gender.

1. Universidade Federal de Pernambuco

Gênero como uma categoria social

O termo gênero tornou-se bastante difundido a partir dos anos 70 por meio da segunda onda do movimento feminista, que o utilizava no intuito de diferenciar o sexo, característica biológica, do gênero, categoria social. Esse movimento social defendia que o tratamento desigual entre homens e mulheres não era determinado pela biologia; as diferenças e relações de poder estabelecidas entre gêneros eram frutos de construção social e de fenômenos socioculturais responsáveis por estruturarem cotidianamente a vida em sociedade.

De acordo com essa compreensão, as identidades feminina e masculina estão em permanente processo de construção e resignificação (Stolke, 2004). Portanto, não são apenas as características sexuais que vão construir, efetivamente, o que é masculino ou feminino, mas a forma como elas são compreendidas, representadas e trazidas para a prática social (Oliveira, 2015; Finco, 2015). Saffioti (2005) indica o papel das instituições e organizações, bem como da identidade subjetiva de atores sociais, para a construção desses significados.

A criança e os discursos de gênero

Buscando-se limitar as interpretações para os papéis sociais de homem e mulher, os adultos procuram ensinar às crianças desde muito novas a incorporarem os significados aceitos culturalmente (Finco, 2010; 2015; Viana & Finco, 2009). Tomasello (2003) ressalta que o adulto humano assume um papel ativo na instrução de crianças para aquisição de uma habilidade ou parcela de conhecimento. Essa instrução ativa – estendida também para conteúdos normativos e valorativos compartilhados socialmente – é um poderoso motor de transmissão cultural na medida em que possibilita que este conhecimento ou habilidade seja passado adiante para outros membros da mesma cultura. Isto não significa, no entanto, que a criança apreenda a cultura passivamente; se assim o fosse, continua Tomasello, não haveria descobertas e inovações (Liebal, Carpenter & Tomasello, 2013).

Por vivermos em uma cultura patriarcal, é comum e “natural” ensinar às crianças a preferirem brincadeiras determinadas socialmente para seu gênero e evitar aquelas vistas como inadequadas, conforme afirma Rocha (2007). Viana e Finco (2009) apontam que existe uma articulação intrínseca entre gênero e educação – no sentido amplo de pedagogias culturais, pois não apenas por influência da família e escola, mas também a partir dos meios de comunicação de massa, literatura, música, brinquedos e outras manifestações culturais envolvendo estratégias sutis e refinadas, que, desde muito novos, meninos e meninas se reconhecem pertencentes a mundos diferentes.

É frequente considerarem-se no meio social “brincadeiras de menina” as relacionadas à domesticidade, maternagem e cuidado geral com crianças e funções tipicamente femininas no modelo patriarcal, tais como brincar de boneca, de casinha, brincar com panelinha, com jogos de chá etc. Aos meninos é consentido brincar com carros, bonecos musculosos e jogar futebol, estando esses elementos mais relacionados à força física, competição e poder público. No meio escolar existem momentos em que meninos e meninas participam de uma mesma atividade lúdica, ou mesmo, situações em que meninas gostam de brincar com meninos ou gostam de suas brincadeiras (Rocha, 2007). Mais raro é o inverso: meninos se

permitirem participar de atividades vistas como femininas ou brincar com meninas.

Na opinião de Finco (2015), entretanto, está cada vez mais difícil sustentar como única possibilidade a ideia de objetos estereotipados para meninos e meninas, uma vez que as transformações sociais apontam para mudanças na participação masculina e feminina em certas atividades. Percebe-se, atualmente, uma tendência de os homens comprometerem-se com o cuidado dos filhos e as mulheres assumirem outras atividades fora do lar. Dessa forma, torna-se contraditória a ideia, por exemplo, de que apenas meninas “podem” se utilizar de bonecas e brinquedos em miniatura que remetem à ideia de casa.

Ressignificando a ideia de gênero no brincar

A cultura serve como guia para a criação de atividades lúdicas, mas não se pode inferir que a criança aproprie-se da realidade em seu entorno de maneira passiva. Embora guiadas por certos aspectos da macrocultura (o que permite o compartilhamento de regras e ideias pelos participantes), as crianças criam sua própria forma de interpretar a informação social (Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro 2009; 2011). Mesmo quando ratificam elementos do meio social, atuam como agentes de transmissão e formação de cultura, pois não apenas mantêm esses elementos, mas sempre introduzem outros, criados pelo grupo.

Desse modo, considera-se que as crianças, em especial por meio da atividade lúdica, podem contrariar as expectativas dos adultos ao proporem novas configurações de gênero e transgredirem os padrões determinados, como afirma Finco (2010). Essa possibilidade de “fazer diferente”, de brincar e usar os brinquedos de outra forma, que não a estabelecida no meio social, é vista pela autora como muito positiva na medida em que são ressaltados os desejos e as possibilidades da criança, expressando novas maneiras de ser menino e ser menina.

O papel da atividade lúdica é descrito por Rocha (2007) como uma possibilidade de construir significações: “[...] o lúdico [...] serve tanto para (re)criar e (re)inventar uma multiplicidade de perspectivas, como também para “servir” de símbolo de reprodução do sistema.” (p. 182)

Corsaro (2009; 2011) utiliza o termo “reprodução interpretativa” para explicar que a criança não internaliza a cultura de maneira passiva; embora seja influenciada pelo meio social, ela age diretamente, incorporando elementos inovadores ao processo cultural, participando assim da produção e mudança cultural. Apropria-se do mundo adulto e o transforma a partir dos seus próprios interesses. Em suas culturas de pares – “conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” – fica evidente a interpretação que fazem de informações da macrocultura (Corsaro, 2011, p. 128).

Discutindo um episódio extraído de um conjunto de observações videogravadas a que ele denominou Dois maridos, Corsaro (2009) oferece um exemplo em que as crianças observadas reproduzem, em situação de brincadeira, elementos da macrocultura. Nesta situação, elas demonstram compreender como se dá as relações entre os gêneros e os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade em que vivem, representando durante o momento lúdico posições estereotipadas para ambos os gêneros: a mulher aparece como responsável pelos serviços domésticos, embora necessite da força masculina para empurrar móveis na limpeza da casa.

O homem é visto como muito prestativo por ajudar a mulher nos cuidados da casa, ao usar sua força física para levantar uma mesa e um fogão, objetos da brincadeira. Os

estereótipos podem ser observados nas ações das crianças e também no diálogo, durante a brincadeira. Ainda no episódio, fica evidente o conhecimento por parte da criança das normas e regras sociais como no exemplo em que *Rita*, uma personagem do episódio, diz que “não pode ter dois maridos” e tenta solucionar o problema atribuindo outro papel a um dos garotos que pretende ser seu marido.

Além das questões suscitadas sobre gênero, é comum os pares de idade abordarem a temática de relações de poder entre os personagens durante as brincadeiras de jogos de papéis. Corsaro (2009) pôde perceber que quando assumiam papéis hierarquicamente superiores, as crianças expressavam poder e controle, enquanto àquelas que lhe foram atribuídos papéis subordinados, em geral, comportavam-se transgredindo as regras que lhe foram impostas e, em outras ocasiões, as obedeciam. Quando as crianças que exerciam papéis subordinados agiam fazendo exatamente aquilo que tinha sido dito para não fazerem, surgiam visivelmente situações de disciplina rígida. Percebe-se, então, que, a partir da maneira de se comportarem na brincadeira, as crianças propiciavam situações em que o poder era claramente exibido, como se na brincadeira se objetivasse justamente o aparecimento de relações de poder e controle, tais como as que os adultos exerciam sobre elas na vida real.

A brincadeira de faz de conta permite que a criança vivencie uma situação não real e desempenhe diferentes papéis sociais encontrados na macrocultura (Oliveira, 2011). Ela permite que as crianças participem de uma situação inventada como se fosse real, possibilitando uma construção de significados. Por volta dos dois anos de idade, já protagonizam papéis sociais e agem no ambiente e se relacionam entre si conforme suas compreensões. É justamente em ocasião de brincadeiras que se torna possível a reprodução interpretativa de ideias, concepções, valores e expectativas de determinados papéis desempenhados na atividade lúdica. (cf., por exemplo, Lucena & Pedrosa, 2014; Pereira, Lira & Pedrosa, 2011; Sameroff, 2010; Santos, 2015).

Tem crescido o número de pesquisas em relação à temática de gênero, refletindo o debate atual a respeito das repercussões sociais, em face de pressões exercidas sobre as pessoas para seguirem padrões de comportamento sexuais. A partir de um levantamento bibliográfico em publicações brasileiras, realizado entre os anos de 2000 a 2012, Oliveira (2015) ressalta que há poucas pesquisas realizadas com crianças que abordem suas perspectivas de gênero e utilizem procedimentos metodológicos de modo a melhor acessar o mundo infantil.

Compreendendo a brincadeira como um contexto relevante para a criança construir e compartilhar novos significados, com o presente estudo pretendeu-se analisar, em situação lúdica, as concepções de gênero de crianças de 3 e 4 anos. Para melhor acessar as construções de seus significados, elas foram instigadas a discutir esse tema privilegiando-se o diálogo e a negociação de papéis femininos e masculinos a serem realizados na brincadeira. Foi ainda possível examinar se as crianças apropriavam-se culturalmente de papéis e valores relacionados ao gênero, utilizando objetos marcados socialmente para uso feminino e uso masculino.

Método

Sujeitos

Foram observadas 31 crianças, meninos e meninas, com idades entre três e quatro anos², todas matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Recife, que atendia prioritariamente a famílias de camada de renda baixa e média. Para participarem da oficina de casinha (sessões de observação planejadas), as crianças foram organizadas em grupos de quatro ou cinco integrantes, mas esses grupos eram formados apenas com meninos, ou apenas com meninas. A variação de quatro ou cinco integrantes no grupo se deveu à necessidade de acomodar todas as crianças dessa faixa etária que estavam matriculadas no CMEI e dar maior flexibilidade à coleta em face de ausências de crianças no dia da observação. Apesar desse planejamento, duas oficinas foram realizadas com uma criança que já havia brincado em outra oficina, a fim de compor o número mínimo de quatro integrantes por grupo.

Material

Além de câmera de filmagem, foram utilizados alguns materiais para o livre manuseio das crianças com a finalidade de incitar a brincadeira de faz de conta e a caracterização dos personagens, tais como: chapéus, óculos, bolsa, sapato, barbeador (sem lâmina), batom, pó facial, gravata, ferramentas em miniatura, canga de praia, acessórios femininos, como fivelas, pulseiras, etc.

Procedimentos de coleta

A sessão de observação foi videogravada e aconteceu em um *setting* lúdico em que se sugeria que brincassem de casinha, em um cenário preparado para acolher essa proposta de brincadeira, por isso ela foi chamada de oficina de casinha. Em cada oficina propunha-se às crianças quatro personagens já previamente definidos: um pai, um filho, uma mãe e uma filha. Quando houve cinco participantes, o quinto personagem era sugerido por eles. Os pesquisadores não indicavam qual criança deveria desempenhar um personagem específico com o intuito de promover, entre elas, uma discussão e posicionamento sobre o assunto, pois as crianças do grupo deveriam negociar os personagens a serem desempenhados e somente quando todos tivessem sido indicados é que seria possível o início da brincadeira. Concebendo-as como intrinsecamente motivadas para o brincar, tinha-se a expectativa de que as crianças iriam enfrentar e negociar os conflitos advindos dessa regra que exigia a indicação dos personagens como condição para iniciar a atividade lúdica. Apesar de haver insistência dos pesquisadores para que o pai, a mãe, o filho e a filha fossem distribuídos entre os integrantes do grupo, essa insistência não era ilimitada; houve oficinas iniciadas sem que essa condição tivesse sido satisfeita, porque os pesquisadores avaliaram que não adiantava mais insistir; as crianças protestavam e resistiam à regra.

Há, sem dúvida, um ganho observacional que advém de uma situação de conflito entre os integrantes do grupo; entretanto, instigar tal situação exige certos cuidados. Conflito em brincadeiras infantis é frequente quando as crianças disputam objetos, roteiros da brincadeira, cenários, posições, etc. Os pesquisadores ao planejarem a oficina de “brincar

2. Três crianças completaram 5 anos no período da coleta. Mesmo assim, optou-se por incluí-las a fim de completar o número de integrantes dos grupos a serem observados.

de casinha” não criaram, portanto, situações estranhas às crianças! O que tem de inusitado no procedimento metodológico adotado é que o conflito decorreria de os personagens da brincadeira, aqueles a serem escolhidos, terem de ser femininos e masculinos, mas os integrantes das oficinas eram só meninas, ou, só meninos, o que implicaria a atribuição do papel de pai e de filho para meninas, e de mãe e de filha para meninos. Mesmo sendo uma situação de brincadeira de faz de conta, esses papéis não se ajustam ao que se passa na vida real: podem existir dois pais ou duas mães (no sentido afetivo do termo), mas não pode existir uma mãe do sexo masculino, ou um pai do sexo feminino! “Contraditoriamente”, uma criança pode ser um cachorro na brincadeira, ou pode ser um personagem de ficção, um monstro, uma bruxa, etc.! O procedimento planejado permitiria, portanto, examinar os argumentos e justificativas das próprias crianças em face de suas escolhas ou recusas de personagens que não correspondessem ao seu próprio sexo e, então, permitiria capturar concepções de gênero de crianças pequenas, de três e quatro anos. Isso porque propiciaria alçar fragmentos de significações revelados pelo diálogo, gesticulações, fisionomias e movimentos a fim de convencerem umas às outras do porque não queriam assumir tal personagem, ou, porque o parceiro era quem deveria assumi-lo. Isso, entretanto, era circunscrito por uma situação protegida – por ser uma brincadeira de faz de conta, em que, em princípio, tudo pode já que é fantasia.

No momento de coleta, estiveram presentes dois pesquisadores, um homem e uma mulher, que se revezaram aleatoriamente quanto às duas posições: (a) condução das oficinas; (b) manuseio da câmara. Quem conduzia as oficinas encarregava-se de instigar às crianças a participarem da brincadeira, a escolherem os personagens, a encontrarem soluções para os conflitos gerados etc.; cabia-lhe também questionar as crianças, em momento oportuno, sobre o papel que desempenhavam, o que estavam fazendo, e outras questões de interesse. Quem se responsabilizava pela filmagem realizava a tarefa de manusear a câmara, buscando enquadrar no foco da cena o maior número de participantes.

A conversa instada pelo primeiro pesquisador, durante a brincadeira, ajustava-se a um tópico de comentário da criança, à atividade que ela realizava ou à conferência do personagem desempenhado por ela. Por exemplo: quem é o pai, na brincadeira? E a filha? O que é mesmo que você está fazendo aí? Por que você falou isso (referindo-se à fala da criança)? Essas conversas eram breves, a não ser que as próprias crianças a desdobrassem com comentários e perguntas. Esse diálogo tinha o intuito de fazer o grupo lembrar-se dos personagens assumidos, explorar seus papéis na família, ou seja, o que faz a mãe, o que faz o pai, o que faz o filho ou a filha em família e, ainda, esclarecer as ações das crianças, suas preferências e sua compreensão sobre gênero. Em face desse procedimento flexível, as oficinas foram caracterizadas como brincadeiras conversadas.

Procedimentos de análise

As situações interativas foram analisadas destacando-se suas significações de gênero, inferidas a partir de suas escolhas, falas, gestos, papéis e posições sociais assumidos na brincadeira ou atribuídos ao gênero masculino ou feminino, os objetos que poderiam ser manipulados por um ou por outro gênero, etc. Foram privilegiadas as descrições e análises de situações que revelavam conflito de gênero e que por isso mesmo implicavam a discussão dos participantes para solucioná-los.

Necessário informar que as oficinas de casinha fizeram parte de um projeto integrado de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética, cujo protocolo foi registrado sob o número CEP/CCS/UFPE Nº 128/08.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos com o recorte no grupo de brinquedo, portanto, em episódios que ocorreram nas oficinas de casinha e, não, resultados relativos a cada criança (Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 2011). Isso significa que os fragmentos de significação sobre gênero – revelados pelas crianças – decorrem de negociações coletivas, em que os personagens escolhidos e os papéis de cada um configuram-se no embate das brincadeiras, revelando a interação dos integrantes do grupo, num jogo de forças e nas condições concretas em que foram negociados (Sameroff, 2010; Smolka, Amorim & Leite, 2016).

As configurações familiares assumidas em cada uma das oficinas de casinha decorrem de seis tipos de negociação, identificados pelas letras A, B, C, D, E, e F, que são sumarizados e exemplificados a seguir. A composição do grupo de brinquedo transformava-se ao longo das sessões à medida que surgiam novas negociações. Isso foi evidenciado por mudanças de personagens e respectivos papéis assumidos nas interações do grupo. Ressalta-se que os nomes das crianças são fictícios e suas idades são indicadas pelo número entre parêntesis logo após seus nomes, com a seguinte padronização: (número de anos; número de meses).

A) A criança se atribui um personagem e a/s outra/s demonstra/m aceitação ou confirmação.

Ex.: Alex (3;5) já havia expressado a vontade de ser pai. Em um dado momento da brincadeira o pesquisador pergunta para o grupo e Ivo (3;3) é quem responde:

Pesq: cadê o pai de vocês aí?

Ivo: ta aí (apontando para Alex)

Pesq: ele tá fazendo o quê?

Ivo: ele tá trabalhando.

B) A criança se atribui um personagem, mas nenhuma outra menciona reconhecê-la como tal, ou algum/ns integrante/s do grupo não aceita/m aquela atribuição. Engloba tanto os casos em que os parceiros não comentam, quanto os casos em que alguém protesta e nenhuma outra criança menciona concordar. Isto é, neste item, não é evidente a aceitação do grupo.

Ex.: Em um momento da oficina, Lena (4;9) tenta assumir o personagem tia e Ellen (5;0) não aceita. Por sua vez, ao atribuir-se o personagem tia, Ellen não recebeu a confirmação de outra criança, reconhecendo seu papel:

Lena: eu sou tia

Ellen: eu que sou a tia; tu é o pai de mentira

Lena: não, num quero ser home não

Ellen: ah, eu sou a tia já, Lena.

C) A criança assume um personagem ou concorda em assumir o personagem que lhe foi atribuído por outra/s. A concordância pode ser verbal ou apenas implícita.

Ex.: Embora o personagem mãe tivesse sido atribuído a Tâmara (3;9) para iniciar a brincadeira, Lela (4;1) passa a assumir esse personagem e chama a parceira de filha, atribuindo-lhe esse novo papel. Tâmara parece aceitar ser filha:

Lela diz para Tâmara: “Vamo filha” e esta se levanta da cadeira e segue Lela. Cerca de dois minutos depois, Lela senta-se em uma das cadeiras de balanço e chama: “Filha, vem cá pegar o táxi.” Tâmara faz menção de sentar-se na cadeira ao lado, e Lela diz: “Filha, senta aqui.”

D) A criança protesta e não assume o personagem que lhe foi atribuído por outra/s

Ex.: Tina (4;0) atribui o personagem pai para Lane (4;6) e esta diz não concordar e em nenhum momento assume aquele personagem:

Pesq: Lane vai ser o quê?

Tina: o pai

Pesq: o pai, Lane?

Lane balança a cabeça em sinal de negação enquanto ri.

E) A criança protesta inicialmente, mas depois passa a assumir o personagem que lhe foi atribuído por outra/s.

Ex.: Durante a negociação dos personagens, Jairo (4;9) propõe que Zeca (4;11) seja a filha. O garoto não concorda de início:

Jairo: filha (apontando para Zeca) e filho (apontando para Joca)

Pesq: filha, pode ser? (dirigindo-se a Zeca)

Zeca: não, filho.

Posteriormente o próprio garoto se atribui esse papel e passa a assumi-lo na brincadeira:

Zeca: eu quero ser... filha

F) A criança não reage, mas não assume o personagem que lhe foi atribuído por outra/s.

Ex.: Inicialmente Joaquim (3;6) se atribuiu o personagem mãe. Em um dado momento, a pesquisadora questiona onde está a filha para tomar o mingau.

Kleber (3;8) diz: “ela ali”, apontando para Joaquim.

Joaquim não comenta nada sobre o personagem que lhe foi atribuído e não dá pistas de ter assumido esse personagem. Posteriormente, o garoto diz que era o pai.

A partir das negociações das crianças, foram elaboradas oito tabelas, cada uma correspondendo a uma oficina. A Tabela 1 exemplifica uma oficina de meninas. É possível verificar os diferentes tipos de negociações que ocorreram entre elas, bem como as personagens assumidas, cada uma desempenhando um papel na dinâmica familiar. Vale ressaltar que, em alguns casos, no decorrer da oficina, uma personagem foi atribuída a uma mesma criança, a partir de diferentes negociações, conforme se pode conferir, na última coluna, com letras separadas por barras (/).

O número indicado entre parênteses, na segunda coluna, representa a ordem em que tal personagem surgiu na conversa das crianças. Assim, por exemplo, Lela foi a primeira a dizer que personagem queria assumir (a mãe). Na conversa, em segundo lugar, Lica falou que queria ser a mãe; depois foi a vez de Nata, que também se atribuiu o personagem mãe.

Pôde-se observar a disponibilidade imediata das participantes para assumirem um papel do seu gênero: todas as meninas relataram que queriam ser mãe, primeira personagem atribuída a si própria; bem como é possível conferir a ausência de filho em qualquer momento da sessão. Infere-se também o interesse em querer assumir uma figura de autoridade (o papel de mãe foi preferido ao de filha). Esses dados também surgem em outras oficinas, tanto de meninos quanto de meninas, embora, em geral, de maneira menos evidente. Em todas as oficinas, dos 32 personagens primeiramente escolhidos pela própria criança para si mesma, apenas seis foram do sexo diferente do seu. Dentre esses, em apenas um dos casos, a própria criança expressou primeiramente que seria o filho, sendo nas outras cinco situações papéis de mãe no caso dos meninos, e de pai no caso das meninas (figuras de autoridade). Apesar de as crianças demonstrarem disponibilidade imediata para exercerem o personagem que representa socialmente a figura de autoridade, não se constatou transgressão, de maneira recorrente, daquelas crianças que exerciam os papéis subordinados (o de filho ou de filha), insurgindo-se contra as atividades que lhes eram atribuídas, como nos relatos de Corsaro (2007).

É importante salientar que nos seis casos mencionados em que as próprias crianças expressaram, em primeiro lugar, querer assumir um personagem do outro gênero, isto ocorreu depois de outra ter expressado o desejo de ser a mãe ou o pai – o personagem de seu próprio gênero, tornando essa escolha indisponível. Portanto, nos seis casos apontados, a fala da criança apresenta indícios de uma negociação em curso, uma vez em que as regras da brincadeira já eram conhecidas e quando uma primeira criança expressava a vontade de ser determinado personagem, o pesquisador, geralmente, questionava às outras, indicando somente as opções que lhes restavam.

Houve, entretanto, várias situações em que as crianças se atribuíam um personagem já escolhido por outra criança, como pode ser conferido na Tabela 1, em que as quatro crianças disseram que queriam ser mãe, ainda que soubessem que as parceiras já haviam dito o mesmo e, de acordo com a proposta da brincadeira, cada papel deveria ser assumido por apenas um participante da oficina. Na maioria das vezes, embora ainda restasse a opção de filho/a de seu mesmo gênero, a criança optava por se atribuir o personagem do outro gênero que representasse a figura de autoridade. Infere-se que o desejo de ocupar a posição de mando parece ser prevalente àquele de adequação ao seu gênero.

Ao final da negociação dos personagens, primeiro momento das oficinas, foi comum a configuração social do grupo com personagens repetidos, mudando a proposta dos pesquisadores. Tomando-se como exemplo a oficina apresentada na Tabela 1, pode-se conferir que o personagem mãe foi atribuído a duas meninas (Tâmara e Lica) e a nenhuma das quatro garotas foi atribuído o personagem filho. Além disso, durante essa oficina, também foram atribuídos às meninas as personagens avó e tia, mesmo estes não pertencendo à proposta. No entanto, não foi acrescentado como sugestão das garotas nenhum papel correspondente ao sexo masculino. O fato de surgirem novos personagens apenas do gênero das crianças que brincavam na oficina também foi frequente em outros grupos.

Analogamente, foi recorrente a exclusão de personagens referentes ao gênero oposto, como mencionado na situação da oficina apresentada na Tabela 1. Sobre essa questão, realça-se uma oficina de meninos em que, ao se questionar quem é a mãe no grupo, Kleber (3;8) responde ser uma boneca, mostrando o desenho de uma que enfeitava a lancheira deixada à disposição das crianças. Posteriormente, outro garoto se utiliza do mesmo artifício, não nomeando nenhum dos meninos como mãe na brincadeira, embora o pesquisador questionasse quem das quatro crianças era a mãe.

De maneira semelhante, ao se questionar quem será o filho na brincadeira, em uma das oficinas de meninas, algumas garotas dizem que não tem. Nêssa (5;1) argumenta que: “O filho era velhinho e morreu.” Dessa forma, percebem-se resistências dos participantes para não assumirem papéis do gênero oposto através de rearranjos da proposta da brincadeira. Em algumas sessões, houve necessidade de negociação: após a insistência do pesquisador para que houvesse um pai na brincadeira, Lena (4;9) diz que é o “pai de mentirinha”. Embora já representasse um personagem em situação de faz de conta, ao se atribuir um papel masculino, a menina precisou frisar que não era pai de verdade. Mas comentário como esse não surgiu quando personagens femininas lhe foram atribuídas: mãe, tia e filha.

Em algumas oficinas, ao ser proposto a meninos ou a meninas os personagens da brincadeira, surgiram questionamentos sobre a configuração do grupo. Por exemplo, em uma oficina de meninos, assim que o pesquisador explica as regras, dizendo que deve haver um pai, uma mãe, um filho e uma filha, Zeca (4;11), dirigindo-se ao pesquisador, fala: “Ei, e por...[por que]? Aqui não tem menina!” Em outra oficina, após todas as meninas expressarem a vontade de ser mãe, questiona-se quem será o pai. Uma das garotas então sugere que o pesquisador seja o pai e este diz que não poderá ser nenhum personagem, pois apenas existem quatro crianças e quatro personagens. Então Lena (4;9) diz: “E não tem nem homem. Tu ia chamar um homem.” Nesses dois exemplos, as crianças apontam uma “falha” de quem propôs a brincadeira por não ter chamado as crianças com o gênero correspondente ao personagem solicitado e, portanto, se comportam como isentas da responsabilidade de resolver o conflito. Resistem às regras colocadas pelos adultos e elaboram justificativas que as eximem de cumpri-las. Apoiam-se em conhecimentos que têm de seu grupo social e reproduzem interpretativamente eventos que servem de argumento para seus propósitos (Corsaro, 2011). Em uma oficina de meninas, Ellen (5;0), Nêssa (5;1) e Lena (4;9), representando mães, iniciam um diálogo sobre “seus maridos”, justificando a ausência de pai na brincadeira:

Ellen: Tudininho ta trabalhando por ai. Ou então ta bebendo cachaça.

Pesq: Por que eles tão trabalhando ou bebendo cachaça?

Ellen: Parece que meu marido ta bebendo cachaça.

Lena e depois Nêssa: Meu marido que ta bebendo cachaça

Pesq: eles só fazem isso, é?

Lena: é claro minha filha

Pesq: por que é claro?

Ellen: e a gente não faz nada

Pesq: vocês não fazem nada?

Ellen: nadinha

Lena: a gente só maqueia (maquia) a gente

Ellen: mas a gente faz comida pro marido, mas só que o marido não quer chegar tá bebendo cachaça

Lena: Fica bebinho

Pesq: é assim é?

Ellen: Não chega em casa não, num chega em casa não

[...]

Pesq: o pai tá bebendo também na brincadeira é?

Ellen: é. Por que o pai não bebe? Ó, o meu filho é 'queto', o pai não cuida nem do filho. O meu filho é mais quieto que o de Lena.

A partir desse inserto, fica evidente a influência da macrocultura no desenrolar da brincadeira: os homens passam a maior parte do tempo fora de casa em atividades de trabalho e lazer e pouco se envolvem com o cuidado dos filhos, enquanto as mulheres parecem estar mais voltadas para dentro de casa (geralmente, o que fazem em casa não é visto como trabalho, por isso que uma das meninas disse “e a gente não faz nada”). Elas se embelezam e cozinham para os maridos. O diálogo é criado com aspectos advindos da cultura, compartilhados com as parceiras; uma cultura predominantemente patriarcal. O desenvolvimento da brincadeira, no entanto, é incrementado por novos elementos criados pelas crianças durante a interação, como por exemplo, o momento em que Ellen diz que seu filho é mais quieto que o de Lena e ainda assim o pai não cuida dele. Parece que Ellen valoriza seu filho por ele ser “quieto” e traz novos conteúdos para a brincadeira.

Tais resultados realçam que as crianças, por meio da reprodução interpretativa, como apontado por Corsaro (2007; 2011), apropriam-se com seus pares de informações da macrocultura e reconstróem-nas. No mesmo sentido, Carvalho e Pedrosa (2002) consideram que as crianças interpretam o entorno social e, assim, apropriam-se da cultura e a transformam. Por fim, Rocha (2007, p. 182), em consonância com os outros autores, ainda considera que “o lúdico [...] serve tanto para (re)criar e (re)inventar uma multiplicidade de perspectivas, como também para “servir” de símbolo de reprodução do sistema”. Assim as crianças são concebidas como agentes de transmissão e formação de cultura, pois não apenas mantêm esses elementos, mas sempre introduzem novos, criados pelo grupo.

Não se observou qualquer relação entre o gênero do personagem desempenhado e o uso do objeto socialmente marcado para seu gênero. Quando se questionava que personagens elas desempenhavam, em meio à brincadeira, as crianças respondiam corretamente, indicando os que lhes tinham sido atribuídos, mas não era clara a relação entre os personagens e suas atividades. Além disso, mesmo mudando de personagem, em uma oficina, a criança não mudava de objeto ou o manuseio dele. Ainda houve indícios de que a criança, ao desempenhar um personagem de gênero diferente do seu, pouco explicitava sua relação com membros da família a ela relacionados. Por exemplo, uma menina que fazia o papel de pai dificilmente chamava a outra criança de filho/a. Este fato sinaliza a dificuldade de ela assumir um personagem da brincadeira quando este foi fruto de uma negociação entre os participantes.

A composição dos grupos que formaram as oficinas, crianças com idades de três e quatro anos de um CMEI, resultou em uma diferença entre a idade média das meninas e dos meninos que participaram da pesquisa, sendo respectivamente 4;1 anos e 3;9 anos. Esse fato pode estar relacionado aos resultados encontrados, que evidenciaram, mais claramente, uma tipificação de gênero nas meninas do que nos meninos, diferentemente do que é apontado na literatura investigada (cf., por exemplo, Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega, 1993): meninos em torno de quatro anos de idade tendem a evitar, de maneira mais intensa, atividades vistas socialmente como femininas, demonstrando uma tipificação sexual mais forte.

As crianças no início da faixa etária demonstraram menor tipificação do que as mais velhas. Este aspecto pareceu relacionar-se à maneira de lidar com as questões de gênero. Assim, foi possível levantar uma hipótese de que essa faixa etária escolhida para os participantes desta pesquisa represente um período de vida sensível para a construção de tipificação de gênero. Esse indício serve de apontamento para investigações futuras em que se controle a participação de meninos e meninas emparelhando-as por idade e em intervalos etários menores, de modo a se obter na análise indícios mais sutis.

Os resultados apresentados por Kurtinaitis (2008), que observou crianças com idades variando entre 1;9 ano a 3;6 anos, integrantes de dois grupos etários de uma creche municipal da região metropolitana de Recife, sugerem um início de tipificação de gênero emergindo em torno dos três anos de idade. No grupo dos mais novos (sala 1), que vai até os 2 anos e 8 meses, independentemente do sexo, crianças manipulavam sem restrições objetos tidos socialmente como femininos ou masculinos. No entanto, no grupo etário seguinte (sala 2) já foi possível observar crianças próximas aos 3 anos fazendo distinção de objetos marcados socialmente pelo gênero. A autora observa, ainda, que por volta desta idade, as tipificações de gênero vão se tornando mais intensas, fortalecendo a hipótese aqui levantada de que este é um período de desenvolvimento sensível a esse processo.

Considerações Finais

A partir da análise realizada, torna-se evidente o envolvimento das crianças no compartilhamento de regras e valores sociais sobre a temática “gênero”, ao serem convidadas a brincar de casinha. Foi recorrente a demonstração imediata da vontade de assumirem personagens do mesmo gênero que o seu e, ainda, personagens que representassem figura de autoridade – pai para os meninos e mãe para as meninas. Foi evidente também o uso de artifícios para não assumirem papéis relacionados ao gênero oposto. Além disso, a influência de elementos relacionados ao gênero culturalmente aceitos durante a atividade lúdica também sugeriu a assimilação de valores culturais sobre essa temática, embora se reconheça que a criança exerce papel ativo nas construções sociais.

A oficina de casinha, no formato aqui planejado, pareceu um excelente recurso metodológico para instar as crianças a conversarem sobre gênero – uma situação de conflito em que as crianças disputavam assumir certos personagens para brincar no *setting* lúdico previamente organizado. Essa disputa, que acontece cotidianamente em situações de brincadeiras infantis, mas que, neste caso, foi instaurada para propósitos de investigação, circunscreveu as interações sociais das crianças, conduzindo-as à necessidade de argumentar em prol de suas preferências. Em decorrência, foi possível capturar fragmentos de suas concepções sobre o tema gênero, em uma abordagem de análise qualitativa de pesquisa.

Nesta mesma direção, pareceu produtiva a conversa com as crianças enquanto brincavam, conferindo o papel dos personagens assumidos e as questionando quanto às soluções encontradas para resolver os impasses provocados pelas regras impostas ao brincar – se tem que ter um pai e não existe um menino, então se pode supor que ele foi fazer feira e vai demorar a chegar! Essa conversa enquanto brincam substitui a entrevista posterior que se tinha como alternativa para saber mais sobre as crianças, suas ideias de gênero e de família. Uma vez que a geração de dados de uma pesquisa precisa garantir a compreensão da criança sobre o que se espera dela e, também, garantir um clima de espontaneidade que assegure seu bem-estar e, portanto, seu bom desempenho, a conversa situada na brincadeira parece garantir esses pré-requisitos, pois circunscrevem o campo semântico que dá sentido à conversa e se adequam a sua motivação para o brincar. Evidentemente que,

preferencialmente, um procedimento metodológico trilhando um percurso analítico qualitativo permite a exploração de processos de significação em crianças.

Por fim, ressalta-se um achado interessante: constatou-se que a faixa etária entre 3 e 4 anos aparece ser um período de transição de uma menor importância dada a regras e valores relacionados ao gênero, para um maior envolvimento em posicionamentos relacionados a essa temática. É relevante a realização de novos estudos no âmbito do desenvolvimento infantil a fim de investigar tal hipótese.

Referências

- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Santos, M. F., & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia ciência e profissão*, 13, 30-33.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura do grupo do brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez Editora.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Finco, D. (2015). Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. *Rivista Studi sulla formazione*, 1, p. 47-58. doi: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17329
- Finco, D. (2010). Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Múltiplas leituras*, 3, p. 119-135. doi: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v3n-1-2p119-135>
- Kurtinaitis, L. C. L. (2008). Compreensão social de gênero em crianças do segundo ao quarto ano de vida. (Relatório de pesquisa para obtenção do título de bacharel, no Curso de Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco).
- Liebal, K.; Carpenter, M., & Tomasello, M. (2013). Understanding of cultural common ground. *British journal of developmental psychology*, 31, 88–96.
- Lucena, J. M. F., & Pedrosa, M. I. (2014). Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 556-563. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427317>
- Oliveira, Z. M. R. (2011). *Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, E. M. B. (2015). Ser menino e ser menina: construção de identidades de gênero em contexto de educação infantil. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió).
- Pereira, M. C.; Lira, P. P. B., & Pedrosa, M. I. (2011). Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In L. V. C. Moreira, & E. P. Rabinovich. *Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história* (pp. 41-62). Curitiba: Juruá.
- Rocha, S. L. C. O. (2007). As multiplicidades de discursos de gênero, através das práticas lúdicas, no contexto da educação infantil. In M. F. V. Costa, & V. F. R. Colaço. *Modos de brincar, lembrar e dizer* (pp.175- 188). Fortaleza: Edições UFC.
- Saffioti, H. I. B. (2005). Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. In M. Castillo-martín, & S. Oliveira (Org.), *Marcadas a ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisci-*

plinar (pp. 35-76). Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), p. 6-22. Recuperado de http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010_03.dir/pdf0epAeh7qxR.pdf

Santos, C. P. (2015). Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife). Recuperado de <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14964>

Smolka, A. L. B., Amorim, K. S., & Leite, S. A. S. (2016). Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: bebê, criança e adulto em foco. In A. L. B. Smolka, & S. A. S. Leite (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos* (pp. 71-104). Campinas: Mercado das Letras.

Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios feministas*, 12(2), 77-102. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23961.pdf>

Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Viana, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), p. 265-284. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>