

Meninos e bonecas: eles também brincam?

Ileana Wenez¹

Resumo

A partir dos Estudos Culturais e de Gênero, procuro identificar como as crianças compreendem diversos sentidos ao corpo, ao gênero e à sexualidade no contexto das brincadeiras. Através dos grupos focais com crianças da quarta série de uma escola pública de Porto Alegre (RS, Brasil) observei como o brincar de bonecas embora tradicional se destacou como alvo de discussão entre as crianças. Nesse artigo, trarei alguns dos sentidos atribuídos tanto ao brinquedo quanto ao brincar de boneca e como meninos também brincam de bonecas.

Palavras-chave: Gênero. Brincadeira. Boneca.

Boys and dolls: do they also play with them?

Abstract

From the gender and cultural studies, I seek to identify how children understand many meanings about the body, gender and sexuality in the play context. In focus groups with fourth-grade children in a public school at Porto Alegre (RS, Brazil), I have observed how playing with dolls, while it is traditional, it became subject for discussion among children. In this paper, I will address some meanings given to toys and playing with dolls and how boys also play with dolls.

Keywords: Gender; Play; Doll.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a escola, podemos apontar diversas características que nela se articulam. Podem ser alunos, conteúdos, crianças, professores, organização, planos de ensino, quadras, provas, disciplinas, salas, brincadeiras, biblioteca, aprendizagem, edifício, bagunça e assim em diante. Também podemos pensar na escola em que trabalhamos, na que fica perto de casa, naquela que a gente foi quando era criança, na que o filho/a estuda etc. Ao fazer esse raciocínio, estamos pensando em uma escola segundo o sentido que cada um de nós outorga a ela.

¹ Doutora em Ciências do Movimento Humano e atualmente pós-doutorada no Curso Interdisciplinar em Ciências Humanas na UFSC. E-mail: ilewenez@gmail.com. Endereço: Antônio Francisco da Silveira 529 ap:1. Pantanal. Florianópolis/SC. CEP:88040-160.

Mas a escola, ao contrário do modo como tradicionalmente nos referimos a ela, possui muitos sentidos imbricados e depende também de quem a olha. Desse modo, a escola pode ter muitos significados, muitas formas e relações. Ao falar da escola, estamos falando das escolas, pois a partir dela “múltiplos podem ser os olhares sobre a cultura, o conhecimento, a escola, pois múltiplas foram as práticas humanas que os conformam e lhes deram sentido” (FARIA FILHO, 1996, p. 127).

Dayrell (1996) entende que compreender a escola como polissêmica significa considerar muitos aspectos: “seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores [e também pelos pais ou responsáveis], dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nelas existentes” (p. 144).

O autor ainda destaca a escola como um espaço sociocultural, mas o espaço opera aqui em uma dupla dimensão. Por um lado, no sentido institucional, definido por um “conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (ibidem, p. 137). Por outro, em uma relação cotidiana entre uma complexa trama de relações sociais e os sujeitos que “incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, as práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (ibidem, p. 137).

Nesse contexto, explorarei escola das crianças/estudantes, que permite visualizar a constituição das vivências coletivas das crianças nas brincadeiras. Neste artigo, no qual procuro mapear e problematizar as diferentes representações presentes nas vivências coletivas das crianças, especificamente nas suas brincadeiras de grupos do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, RS. A partir dos Estudos Culturais e de Gênero procurei observar como o gênero atravessa/institui ou conforma as ações e os discursos desse grupo social.

Considerando a etnografia² e os grupos focais como perspectiva metodológica, busco entender as relações entre o gênero e as brincadeiras. Gênero é um conceito que remete a todas as formas de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres. Nesses processos de diferenciação, estão incluídos seus corpos dotados de sexo, sexualidade e gênero (MEYER, 2003).

² Nesse artigo, me aprofundarei em dados específicos dos grupos focais.

Desse modo, meu objetivo é examinar quais discursos aparecem na escola e na comunidade e de que maneira e com quais efeitos eles atravessam, constituem, modificam, circulam e governam (ou não) os corpos das crianças. Mapeando como essas diversas configurações são negociadas e ou construídas em diferentes espaços, conformando modos de ser feminino e do ser masculino no cotidiano escolar.

Partindo da compreensão de que as identidades são produzidas através dos sistemas de representações que se vinculam a determinados grupos sociais, caracterizando-se de uma maneira e não de outras, promovendo alguns sentidos e não outros, gerando atividades com nuances atreladas a determinados contextos, procuro compreender como essas práticas circulam no universo cultural do grupo pesquisado e com quais efeitos elas estão sendo representadas e configurando determinadas formas de brincar das crianças, em detrimento de outras.

Nessa direção, na procura de problematização daquilo que tomamos como ‘natural’, estranhando aqueles comportamentos ou sentidos de nosso cotidiano, busco observar as configurações nos modos de viver as masculinidades e as feminilidades dos sujeitos, entendendo-as como múltiplas. Tais concepções de masculinidade e de feminilidade são configuradas, também, na infância. Como essas concepções atravessam/permeiam as expressões corriqueiras de nosso dia a dia, permitem ‘desnaturalizar’ os sentidos atribuídos às relações de gênero vivenciadas na escola.

Nesse sentido, o gênero permite compreender que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas, e não biologicamente determinadas (SCOTT, 1995; LOURO, 1999; MEYER, 2003), do modo como nos tornamos homens e mulheres de uma determinada sociedade. Assim, é possível pensar que as crianças também aprendem a ser meninas e meninos e que, segundo os diferentes contextos sociais, podem desenvolver diversas estratégias durante suas brincadeiras e de maneira diferenciada. Isso inclui as muitas formas de relacionamento que meninos e meninas vivenciam entre si e que podem estar mais ou menos vinculadas com as formas como a cultura produz essas vivências coletivas masculinas e femininas.

Na realização dos grupos focais meu objetivo era ter um tempo de diálogo com as crianças para aprofundar questões de gênero e sexualidade. O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que permite “uma conversação planejada e desenhada para obter informações em um ambiente permissivo mas não diretivo” (KRUEGER, 1998, p. 24). Segundo Powell e

Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal pode ser definido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Usa-se a expressão ‘focal’ porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários. Contudo os membros se influem mutuamente, porque vão respondendo a questionamentos que surgem no decorrer da conversação. Assim, a característica principal do grupo focal é a interação entre seus participantes (CATRIM-CARLINI, 1996; KRUEGER, 1998; GATTI, 2005).

A partir do trabalho etnográfico realizado na escola selecionei duas turmas da quarta série para realizar os grupos focais. Assim, das duas quartas séries pesquisadas, decidi dividir cada uma delas em dois subgrupos a Turma A e Turma B. Dessa maneira, realizei 12 grupos focais, seis em cada turma de quarta série, os quais se dividiram, por sua vez, em três encontros de uma hora cada um. Assim, a Turma A, por exemplo, tinha os grupos A1 e A2, sendo realizados três encontros com cada um deles. A mesma organização foi colocada para a Turma B, cujos grupos B1 e B2 tiveram três encontros cada. Mas vejamos com mais detalhes as discussões que emergiram.

OS PROCESSOS DE GENERIFICAÇÃO E DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Nos diferentes movimentos do brincar, o gênero constitui as crianças e, ao mesmo tempo, como por elas é constituído durante suas brincadeiras no recreio. Torna-se produtivo pensar nos diferentes modos que as crianças utilizam para se aproximar e se afastar das brincadeiras, ou seja, como elas estabelecem os diferentes modos de brincar em que meninos e meninas brincam ora juntos, ora separados. Nesse movimento de brincar juntos, brincar separados e brincar juntos/separados, argumentarei que as brincadeiras tanto têm implicações com a (re)produção de gênero quanto estão implicadas com os diferentes modos de realização das brincadeiras.

Bujes (2000) entende que brinquedos e brincadeiras, nas práticas de educação infantil, são tradicionalmente discutidos segundo três pontos de vista que englobam as práticas dos professores e as institucionais. No primeiro, brinquedos ou brincadeiras são compreendidos como elementos que

desestabilizam a aula, ou seja, são vistos como elementos que desarticulam as relações e as normas de conduta que regulam o espaço da sala de aula. No segundo, aborda-se o brinquedo na sua utilidade, para assim incorporá-lo ao cotidiano da criança. Desse modo, ele passa a ser um objeto de conhecimento, tratado cientificamente e incorporado em conteúdos e planos de aulas. No terceiro, observa-se a brincadeira ou o brinquedo como objeto que envolve perigo, seja em função de características físicas, seja de aspectos morais ou religiosos. Geralmente, dentre esses aspectos perigosos se encontram expressões que trazem à tona a discussão sobre a sexualidade ou a agressividade; por exemplo, ter um brinquedo de armas e brincar de guerra poderia ser potencializador de violência presente ou futura.

Mas ainda há elementos que incluem o modo como o gênero é incorporado nas brincadeiras e como ele opera nesse contexto. Essa incorporação ocorre de diversos modos ou maneiras, constituindo diferentes processos de generificação. Com o termo “processo de generificação”, refiro-me aos diferentes modos através dos quais significados ou atributos culturais de feminilidade e de masculinidade são incorporados/aprendidos pelos sujeitos, e a partir dos quais eles articulam diferentes negociações, rejeições ou aceitações que constituem essas aprendizagens. Assim, examinar os processos de generificação que se dão nas vivências coletivas de crianças permite discutir como, a quem e de que jeito os significados culturais de feminilidade e masculinidade são atribuídos nas brincadeiras que as crianças realizam.

O processo de generificação acontece através da aproximação ou do afastamento das crianças na realização da brincadeira, pois o sujeito estará a ele articulado, independentemente do modo como se envolve na atividade, seja brincando por vontade própria, seja brincando direcionado por adultos, seja falando sobre a brincadeira, seja se afastando de quem brinca. Assim, temos um processo dinâmico e contínuo de negociação, na medida em que a criança, convivendo com as outras (tanto meninas quanto meninos), modifica-se e constitui-se. Por exemplo, uma brincadeira pode ser caracterizada pelo modo como se brinca (brincadeira de boneca), pelo sujeito que brinca (menino ou menina), pelos parceiros com os quais se envolve na brincadeira (individual ou coletivamente) e ainda pelo brinquedo em si, o objeto de que se necessita para brincar (a boneca). Além disso, existem diferentes modos de brincar, e é

justamente através dessa vivência da brincadeira que sentidos de gênero são atribuídos³.

A brincadeira pode ser realizada de diferentes modos, para os quais nomearei estratégias. O termo estratégia é utilizado por Foucault com três sentidos: o primeiro, para referir-se à escolha dos meios designados para chegar a um fim, ou seja, “a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos” (CASTRO, 2009, p. 151). O segundo diz respeito ao jogo, ao modo como “um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca de como os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover” (ibidem, p. 151). Finalmente, o terceiro sentido refere-se a um conjunto de procedimentos utilizados com o objetivo de limitar o inimigo durante o combate, com a finalidade de obter a vitória pela desistência do outro. Tais sentidos resumem a noção de estratégia como “escolha das soluções ganhadoras” (ibidem, p. 152).

Utilizarei aqui a noção de estratégias para analisar diferentes modos de generificação e de sexualização da brincadeira e do brinquedo, observando em diferentes momentos como crianças ora criam estratégias que sustentam separações por gênero ora utilizam estratégias que não se diferenciam em função do gênero, ou ainda, que permitem o borramento ou a transgressão de fronteiras de gênero. Pretendo, ainda, mapear como meninos e meninas utilizam essas estratégias para negociar, flexibilizar ou resistir aos processos de generificação em suas brincadeiras.

Nesta análise, das três estratégias observadas trarei duas através das quais é possível distinguir modos diversos para operar nas brincadeiras: a separação entre meninos e meninas, a indiferenciação de gênero na brincadeira. Mas vejamos as brincadeiras e o uso de tais estratégias com mais detalhes.

“A BARBIE É MUITO MAIS FEMININA”: A BONECA EM CENA

Em algumas brincadeiras, a generificação através da separação parece estar mais nítida ou cristalizada; nítida, no sentido de mais inteligível, e cristalizada porque, de alguma maneira, aqueles significados são incorporados ‘naturalmente’ em tal brincadeira. Para discutir isso, trago a boneca, tradicionalmente caracterizada como brincadeira de meninas, e que envolve o

³ Cabe destacar que, nos grupos focais, meu objetivo não foi que as crianças descrevessem as brincadeiras ou que dissessem onde elas eram realizadas e com quais parceiros; a finalidade era compreender como elas negociavam ou identificavam os processos de generificação.

uso de um objeto que representa o neném ou a criança pequena, exigindo cuidados maternos por parte das meninas. Em nosso contexto cultural, é entendido e estimulado que são as meninas que brincam com as bonecas.

Em diferentes expressões de crianças, é possível observar quais atributos culturais envolvidos na brincadeira de boneca são vinculados a meninos e a meninas. Assim, é possível distinguir como “os meninos são mais fortes”, “fazem coisa de meninos” e que as meninas “são mais fracas” ou que simplesmente “fazem coisas de meninas”, como se fossem duas características facilmente demarcadas e fixas no jeito de ser menino e na maneira de ser menina.

Desse modo, temos a primeira estratégia, que consiste na separação demarcada das brincadeiras de meninos e de meninas. A separação atua de maneira que fiquem, de um lado, meninas com atributos tradicionais da feminilidade – como delicadas e meigas – e, de outro, meninos com atributos da masculinidade, como ativos e agressivos. Essa primeira estratégia é de algum modo a mais visível e hegemônica, ao observar as brincadeiras das crianças com bonecas. Vejamos algumas falas:

Menina: Eu acho que os homens podem brincar de boneca, mas Barbie é muito mais feminina.

Ileana: Todos vocês concordam que a Barbie é muito mais de menina?

Crianças: Sim, é óbvio, sim.

Ileana: Por que é mais de menina?

Menino: Porque é mais de menina.

Menino: A roupa...

Menino: Guris brincam de boneca, só que às vezes eles brincam quando uma prima quer brincar com ele.

Caetano: O menino não brinca de Barbie porque Barbie foi feita mais para menina [...], mas quando tem aquelas bonecas só com cabelo assim [gesto de cabelos longos] [...] porque foi feita para menina, a Barbie.

Nessas falas, podemos observar alguns elementos ligados ao universo do feminino. Ao falar sobre a boneca, a menina fala “é mais feminina”, e os meninos dizem que “é feita para menina” porque tem “cabelo longo”, ou ainda “é a roupa”. Note-se que geralmente o sujeito que fala para marcar esse lugar do masculino é menino, e não menina.

Também temos, aqui, uma separação entre as bonecas de maneira geral e a Barbie, pois esta “é muito mais feminina”. Inclusive, pode-se identificar que, na minha insistência em perguntar, as crianças respondem com muita naturalidade que “é óbvio”, porque a Barbie é boneca de menina, e ninguém

coloca isso em questão. Percebe-se como as crianças naturalizam, nessas falas, o brincar de meninas e de meninos. Eles/as não duvidam, nem hesitam sobre isso, pois para as crianças é simples: meninos fazem tal coisa e meninas fazem outra. Essas representações que atravessam suas vivências coletivas nas brincadeiras são configuradas de determinado modo e permeadas por diferentes elementos que constituem esse “natural”. Ele é tão legitimado que nem é contestado ou disputado pelos meninos – ou seja, nesse caso não acontece disputa ou negociação. Finalmente, temos a situação em que a transgressão ao imperativo ‘menino não brinca de boneca’ aparece, quando um deles admite que eles podem, sim, brincar, desde que seja com parentes⁴.

A boneca Barbie pertence à empresa Mattel⁵, a qual surgiu em 1945 nos Estados Unidos (hoje multinacional). Começou com a fabricação de móveis de bonecas, até que, em 1959, lançou a Barbie, com o objetivo de dar outras características às bonecas, pois “a fisionomia das demais bonecas da época era infantil demais, esta era uma boneca em três dimensões com um ar mais adulto, capaz de proporcionar às meninas todos os sonhos possíveis”⁶.

Tanto o corpo quanto essa idealização do feminino tiveram muitas críticas, pois a referida boneca promove o corpo extremamente magro, o cabelo loiro, liso e longo, os olhos claros e a pele branca. Apesar dessas críticas, a autora Susan Willis reconhece que a Barbie tem resistido por décadas “com seu narizinho arrebitado, sorriso congelado, seios pontudos, corpo rígido e pernas finas e longas como lápis” (1997, p. 39).

Poderíamos perguntar-nos: por que a Barbie teve e tem todo esse êxito? Por que meninas de ontem e de hoje se encantam com ela? Talvez porque a Barbie seja “a mimada que tem tudo”⁷, talvez porque ela possua tudo (roupas, acessórios, navios, jatos, armas, brincos, jogos, carros, namorado etc., sem necessariamente utilizá-los), talvez porque seja amada e querida por todos... Assim, a Barbie “nos prova que se tentarmos com afincos podemos ter qualquer coisa e todas as coisas. A Barbie sempre prospera. Ela pode ser o que quiser” (STEINBERG, 2001, p. 328). Ela fascina porque lembra tudo o que seria bom e saudável, em uma infância cor de rosa; ela valoriza a família e é “estritamente heterossexual, autossuficiente, filantrópica e moralista; ela também está pronta

⁴ Voltarei a esse aspecto mais adiante.

⁵ Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

⁶ Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

⁷ Título de um texto sobre a Barbie, escrito por Steinberg (2001).

para conduzir ‘outra’ pessoa na sua vida, não importa a cor e a etnia” (ibidem, p. 328).

Nessa direção, cabe destacar que, para as crianças, os termos brincar de boneca e brincar de Barbie não têm exatamente o mesmo sentido, pois os meninos fazem mais esforços para se afastar da segunda brincadeira. Eles utilizam vários argumentos para não ultrapassar a fronteira de gênero: negam enfaticamente, justificam a separação, levantam dúvidas sobre afirmações dos colegas e debocham e riem, não legitimando algumas afirmações. Quando eu perguntava sobre brincar com Barbie, eles respondiam enfaticamente: “não!”. Geralmente, são os meninos os que mais falam e que utilizam um tom conclusivo, é um ‘não’ curto, sem meio termo. É um ‘não’ sem dúvida. Mas basta alguém (seja menino ou menina) apresentar um caso de meninos brincando com bonecas para que se instale uma cadeia de reações, como mostro no seguinte diálogo:

Ileana: Daniel, dá para menino brincar com Barbie?

Menino: NÃO!

Meninos: NÃO!

Ileana: Quem acha que não?

Menino: Se eu quiser, eu brinco! Se eu quiser, eu brinco de Barbie!

Menino: Aí não tem nada a ver!

Menino: Tem uns guris que brincam.

Adão: Tem um amigo meu que brincava com uma Barbie.

Cláudio: Eu acho que Barbie não dá.

Ileana: Não dá? Por que não dá?

Cláudio: Porque é coisa de menina!

Menino: Eu acho que até é biba [risos].

Nesse diálogo, temos primeiro a negação enfática, seguida da fala de um menino que levanta a probabilidade de que pode brincar. Em resposta a ele, outro menino relativiza sua afirmação, até com um certo desprezo, dizendo: “aí não tem nada a ver”. Depois, eles procuram relatar vivências anteriores, como “tem guris que brincam” ou “tem um amigo meu que brincava com uma Barbie”. Outro menino acrescenta, em tom duvidoso, “eu acho que Barbie não dá”, utilizando o argumento “porque é coisa de menina!”. Nesse momento, surge então o apelido “biba” e as risadas, que pretendem concretizar o deboche e a ridicularização, tendo o efeito de uma ‘acusação’ de o menino gostar de meninos.

Destaco que tanto os meninos quanto as meninas afirmaram que “menino não brinca de boneca”. Ao mesmo tempo, as crianças admitem que meninos

brincam, sim, de boneca, porém essa possibilidade se abre somente em determinadas circunstâncias⁸.

A segunda estratégia utilizada é aquela em que o gênero de quem brinca não faz diferença (o que chamei de ‘indiferenciação’), ou seja, trata-se daquela brincadeira em que, para as crianças, é indiferente se é menino ou menina quem está brincando. São aquelas em que, habitualmente, eles brincam juntos, como o pega-pega ou o pular corda.

No caso da brincadeira de boneca, de uma maneira mais visível ela é direcionada somente para as meninas, e os meninos não brincam, chegando-se ao extremo dessa separação quando a brincadeira implica a boneca Barbie. Apesar disso, no outro extremo, em algumas situações e sob algumas características (por exemplo, brincar em casa e com uma parente, geralmente menor ou mais nova), o menino pode brincar. Assim, a separação de gênero se transmuta em indiferenciação, e a brincadeira da boneca Barbie, que seria ‘só para as meninas’, incorpora outro sentido, permitindo que meninos e meninas brinquem juntos em alguns momentos.

Além disso, há outra possibilidade que suspende a separação, segundo as crianças: quando um menino brinca de boneca porque “ele vai na casa de uma amiga e não tem outro brinquedo”. Outra situação em que é possível os meninos brincarem mais livremente com bonecas é quando eles são pequenos. As crianças também mencionam que a frequência com que se brinca com boneca é um critério para aceitar que meninos brinquem com bonecas e, no limite, com Barbies. Ou seja, se brincar ‘de vez em quando’, então menino pode brincar de boneca. Quando insisto na pergunta se bonecas podem ser brinquedos de meninos, eles respondem: “Ele[s] pode[m] brincar, mas alguém de fora pode olhar e falar para ele que [ele] é gay por isso”. Vejamos essas falas com mais detalhes:

Ileana: Menino não pode brincar de boneca?

Menina: Eu tenho um primo que brinca de boneca todo dia.

Tânia: Uma pergunta: quantos anos ele tem?

Menina: Oito.

Ileana: Por que a pergunta de quantos anos ele tem? Se tivesse 13 seria problema?

Tânia: Não.

⁸ Ditas situações de ridicularização já foram problematizadas em outras brincadeiras, mais especificamente na dança, em que se ridiculariza ou exagera os gestos e se desvaloriza o menino que dança. Ver: Wenez (2005) e Fraga (2000).

Menina: A Vitória diz que eles compartilham os brinquedos para brincar juntos.

Menino: O primo não gosta, mas brinca para brincar com ela.

Sérgio: Meu primo brincou de boneco, de boneca não.

Ileana: Menino brinca de boneca?

Crianças: Boneca não, boneco sim.

Ileana: Ele não pode brincar de boneca?

Menina: Se quiser ele pode!

Menino: Até pode.

Ileana: Sempre pode?

Menina: Vou dar um exemplo. Se ele brincar de boneca, daí o Vicente [um dos colegas] vai lá e fica chamando ele de gay, viado e não sei o que mais.

Menina: Meu primo brincou até os 12 anos de boneca e nem por isso hoje é gay.

Nesse diálogo, identificamos como todos os elementos que delimitam as circunstâncias em que os meninos podem brincar de bonecas estão articulados e emergem na mesma conversação, isto é, os significados que são atribuídos àquela brincadeira estão o tempo inteiro em validação. Também aparece um destaque: o de que brincar de boneco pode. O boneco constitui para os meninos um brinquedo muito diferente da boneca, e eles fazem questão de destacar essa diferença; de boneca meninos até podem brincar, mas alguém de fora poderá dizer que tais meninos são gays.

As crianças ainda justificam sua participação nas brincadeiras, como se eles fossem forçados a fazê-lo:

Menina: Ô sora, mas tem vários [meninos] que brincam [de boneca].

Ileana: Os meninos brincam com boneca?

Meninas: Sim.

Ileana: Vocês, meninos, brincam com boneca?

Meninos: [Um a um vai dizendo] Eu não. Eu não. Não.

Ileana: Se é para menina, por que vocês brincam?

Menino: Minha prima pequeninha, ela começa a chorar o dia todo. Daí, eu tenho que brincar se não a mãe dela bate em mim.

Menino: Bah, que espancamento.

Menino: Se vai levar uma surra, então brinca com ela.

[...]

Ileana: Eu queria fazer uma pergunta para ele: então, tu brincas com ela?

Menino: Eu brinco. Se eu não fizer, eles cortam a TV, o play, tudo.

Ileana: Aí, tu brincas com ela, e ela não chora.

Menino: Eles cortam o play. Pegam a tesoura e cortam o play.

Menino: Quem brinca com boneca e boneco são as crianças pequenas. Quando as crianças crescem, elas ficam jogando *videogame*.

Nesse trecho, aparece o menino brinca com a prima porque ela é pequena. Se ele não brincar, suas diversões preferidas serão cortadas pelos pais e ele será castigado. O menino dá a entender que ele é obrigado a ter que satisfazer sua prima nessa brincadeira ou ‘tarefa’ dentro do grupo familiar. Nesse caso, os outros meninos o apoiam, afirmando que “se vai levar uma surra, brinca com ela” e sendo irônicos, pois o menino sofreria um “espancamento”.

Também aparece a naturalização de que menino brinca com boneca enquanto ele for pequeno. Ante uma fala de um menino que me diz “Ô sora, também quem brinca de boneca, não quer dizer que é bicha. Talvez para brincar com uma...”, e diante da minha insistência em tentar compreender quando eles podiam ou quando não podiam brincar de bonecas, perguntei: “Quem brinca de boneca com parente, [então] ele é homem e não bicha?”. E os meninos responderam: “Daí é homem”. Questionei novamente: “É homem?”. E outro menino confirma: “É, não é um bicha”. Podemos observar aqui que o termo homem, para eles, incorpora de forma tácita também o sentido de heterossexualidade – para eles, homem sempre é heterossexual. Assim, temos uma sobreposição entre gênero e heterossexualidade, que serve para distanciar a homossexualidade da masculinidade, pois o menino que brinca com parente seria “homem” (e, portanto, heterossexual), e não “bicha”.

Nessas situações, o processo de generificação acontece a partir da identificação de alguns elementos que eles utilizam para realizar uma classificação do que é feminino e do que é masculino. Posteriormente, essas características tendem a se ramificar, permitindo operar com subclassificações ou subgrupos, que vão tornando os critérios mais minuciosos e, ao mesmo tempo, também mais imprecisos ou borrados.

PARA CONCLUIR

Das análises realizadas neste artigo, operei com o gênero e a sexualidade como marcadores que atuam separados, mas também se aproximam. Contudo tal separação foi realizada com fins didáticos. No dia a dia da escola, gênero e sexualidade entrecruzam-se, sobrepõem-se e articulam-se. Em relação ao material empírico construído, foram observados mais elementos em relação a processos de generificação do que a processos de sexualização, ao contrário do que eu mesma imaginava.

Desse modo, pretendi problematizar como o gênero constitui as crianças e como elas negociam e ressignificam o gênero nas suas brincadeiras. Identifiquei diferentes processos de generificação que ocorrem nas brincadeiras, os quais permitem mapear como esses sentidos são construídos e negociados em diferentes instâncias do brincar. Assim, meninos e meninas brincam ora juntos, ora separados, num processo que possibilita aprender a dividir, negociar, conflitar, diluir e legitimar a segregação.

REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: VORRABER, Marisa Costa (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 205-228.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CATRIM-CARLINI, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 127-193.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

KRUEGUER, Richard A. **El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada.** Madrid: Ediciones Pirámide, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Neckel; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321-338.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.