



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

STIVE ANDERSON FERREIRA LIMA

**BRINCADEIRA SEM INOCÊNCIA: PROBLEMATIZANDO AGENCIAMENTOS
HETERONORMATIVOS NA ARTE DO BRINCAR**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

STIVE ANDERSON FERREIRA LIMA

Brincadeira sem inocência: problematizando agenciamentos heteronormativos na arte do
brincar

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel e Licenciado em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Jussara Carneiro Costa

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L732b Lima, Stive Anderson Ferreira.
Brincadeira sem inocência [manuscrito] : problematizando agenciamentos heteronormativos na arte do brincar / Stive Anderson Ferreira Lima. - 2016.
27 p.

Digitado.
Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Jussara Carneiro Costa, Departamento de Serviço Social".

1. Gênero. 2. Heteronormatividade. 3. Brincadeiras. I.
Título.

21. ed. CDD 155.33

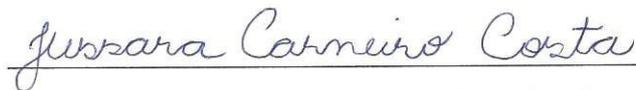
STIVE ANDERSON FERREIRA LIMA

**BRINCADEIRA SEM INOCÊNCIA: PROBLEMATIZANDO AGENCIAMENTOS
HETERONORMATIVOS NA ARTE DO BRINCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como pré-requisito
para obtenção do título de Bacharel e Licenciado em Psicologia.

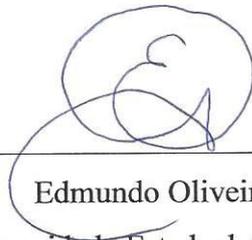
Aprovado em: 19 / 05 / 2016

BANCA EXAMINADORA



Jussara Carneiro Costa

Feminista e prof^a. Dr^a do Departamento de Serviço Social – CCSA/UEPB (Orientadora)



Edmundo Oliveira Gaudêncio

Prof^o Dr^o da Universidade Estadual da Paraíba – CCBS (examinador)

Jéssyka K. A. Ribeiro

Pesquisadora e ativista feminista - Mestre em Serviço Social/UFRN (Examinadora)

Dedico este artigo a todas as crianças que foram e são impedidas de brincar com qualquer brinquedo ou brincadeira pelo temor em relação à perda do gênero.

AGRADECIMENTOS

À minha avó, Severina Lima da Silva, por todo amor, esforço, dedicação e cuidado durante esses longos e árduos anos de graduação. As minhas tias Marcilene e Mônica pelo incentivo, suporte e carinho. À minha irmã Suzane, por sempre ter me apoiado. Ao meu sobrinho Davi pela esperança de dias melhores. A meu pai, minha madrasta, minha irmã caçula e minha avó Maria José pelo suporte.

À minha orientadora, a prof.^a Dr.^a Jussara Carneiro Costa, por ter me acolhido, acreditado no meu potencial e compartilhado aprendizados e vivências que me afetaram e redirecionaram meu olhar diante do mundo.

Ao projeto de pesquisa e extensão Todxs Juntxs Somos Fortes, pelas provocações epistemológicas compartilhadas no percurso que traçamos juntxs.

A todxs da Coletiva Gaia e às companheiras e companheiros do Levante Popular da Juventude, Célula Elizabeth Teixeira, por me ensinar o valor da luta e a beleza do projeto popular.

Às minhas amigas e amigos de Juripiranga, que acompanharam minha caminhada, desde o início: Ivonaldo Lima, Rosângela Ana, Leonora Cavalcante, Ednir Tavares, Wasghinton Lucas. Às minhas primas Stênia e Stefânia Pontes pelas trocas de experiência.

As amigas e amigos que encontrei nessa cidade, com quem pude viver momentos únicos e ricos da minha existência. Em especial à Ana Beatriz e Rafael Gonçalves por me adotarem, às manas Ayrton, Breno, Ítalo e todo o LDRV-CG com quem vivi dias cheios de cor e afeto, à Dayane e Iranete Trindade por ter me acolhido num momento difícil e à minha amiga-irmã, Hitalo Bezerra pelo carinho e pela fechação.

BRINCADEIRA SEM INOCÊNCIA: problematizando agenciamentos heteronormativos na arte do brincar

Stive Anderson Ferreira Lima¹

RESUMO:

Este trabalho é fruto da minha experiência de estágio psicoterapia ludoterápica em duas brinquedotecas do Hospital Geral CLIPSI, na cidade de Campina Grande – Paraíba, com crianças internas nas alas pediátricas e das provocações epistemológicas resultantes da minha participação no projeto de extensão e pesquisa “Todxs Juntxs Somos Fortes: enfrentando o racismo e a violência contra a mulher e LGBTTfobia no território da Borborema”. As interpelações que apresentam apontam como as construções de feminilidades e masculinidades começam desde cedo na vida de um indivíduo em nossa sociedade. Nesse processo, os brinquedos e as brincadeiras, os quais acompanham as crianças das mais variadas origens e camadas sociais, assumem uma posição central enquanto agentes da socialização. É com base nos estudos e vivências do grupo de pesquisa, das minhas implicações pessoais com o tema da brincadeira e da infância, da minha prática, dos relatos de experiências, dos diários de campos e da pesquisa etnográfica que problematizarei como o brincar atua no adestramento das condutas de gênero e como tal adestramento contribui para a criação de estratégias de controle historicamente instaladas no ocidente.

Palavras-chave: Gênero; Brincadeira; Heteronormatividade; Controle

ABSTRACT:

This paper is the product of my internship experience with playful psychotherapy from two playhouses at the General Hospital Clipsi of Campina Grande - PB, with internal children at the pediatrics wing and with the epistemological provocations resultants of my participation on the extension and research project: "We are all strong together: Facing the racism and the violence against women and the LGBTTphobia on the territory of Borborema". The presented interpellations point to how the femininity and masculinity buildings starts from the early life

¹ Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

of the individual in our society. On this process, the toys and games, which accompany the children since their most different origins and social layers, takes a central position as socialization agents. It is based on the studies and livings from the research group, my personal implications with the games themes and childhood, my practice, the experience reports, the field diaries and the ethnographic research that I will problematize on how the playfulness acts on the gender conduct trainings and how these trainings contributes to create strategies of control historically installed on the eastern hemisphere.

Keywords: *Gender; Games; Heteronormativity; Control.*

Situando o dispositivo da sexualidade nas estratégias de controle e dominação

Este trabalho é fruto da minha experiência de estágio e das provocações epistemológicas resultantes da minha participação no projeto de extensão e pesquisa contato através do projeto de pesquisa e extensão “Todxs Juntxs Somos Fortes: enfrentando o racismo e a violência contra a mulher e LGBTTfobia no território da Borborema”

Iniciado em 2014 e desenvolvido na microrregião de Campina Grande, Paraíba, mediante convênio celebrado entre MEC/Sisu/PROEXT e UEPB, o Programa de Extensão Universitária “TODXS JUNTXS SOMOS FORTES: somando saberes e esforços pelo enfrentamento ao racismo, violência contra a mulher e LGBTTIs no compartimento da Borborema-PB”, coordenado pela professora Dra Jussara Carneiro Costa, tem por objetivo problematizar, a partir da articulação de ações de investigação e intervenção, a dinâmica das conexões entre marcadores da diferença – com destaque para as imbricações entre raça, gênero, sexualidade e outros – na produção de mecanismos de exclusão e interdição de direitos mas também mapear formas de resistência articuladas a partir da (re)apropriação de tais marcadores.

Em meu campo de estágio, desenvolvi um trabalho de psicoterapia ludoterápica em duas brinquedotecas do Hospital Geral CLIPSI, na cidade de Campina Grande – Paraíba, com crianças internas nas alas pediátricas. As experiências e as interpelações epistemológicas do Programa foram centrais para a elaboração de um olhar diferenciado sobre o meu campo de estágio. Os estudos em teoria *queer*, o feminismo pós-estruturalista e o pós-colonialismo,

foram marcos decisivos na elaboração desses escritos e dos métodos adotados para a investigação e as intervenções feitas durante a minha prática de estágio.

As interpelações que apresentam apontam como as construções de feminilidades e masculinidades começam desde cedo na vida de um indivíduo em nossa sociedade. Nesse processo, os brinquedos e as brincadeiras, os quais acompanham as crianças das mais variadas origens e camadas sociais, assumem uma posição central enquanto agentes da socialização. A questão é que esses brinquedos não são produzidos pelas crianças, e sim pelos adultos, a partir de expectativas e estereótipos socialmente legitimados para as crianças de acordo com o seu sexo.

Homens e mulheres não são constituídos exclusivamente por mecanismos de repressão ou censura, mas também por práticas e relações que incluem gestos, formas de falar, de agir, comportamentos e posturas “adequadas”, que foram instituídas. Os gêneros se (re)produzem nas e através das relações de poder. Essa polarização assimétrica entre os gêneros, feminino e masculino deve ser localizada no modelo de pensamento logocêntrico fundado por Platão (428 – 347 A.C.), matriz do pensamento ocidental moderno e base epistemológica para a sustentação de seu modelo de compreensão e interpretação do mundo e da vida. A base desse modelo é a criação de polarização dicotômica, assimétrica e fixa entre corpo e razão, esta entendida como capacidade de racionalização, a qual corresponderá a uma série de analogias binárias entre “masculino-feminino”, “racional-emocional”, “cultura-natureza”. Nessa lógica ao polo superior é atribuído um valor positivo e ao polo inferior um valor negativo. As instancias localizadas no polo inferior – feminino-emocional-natureza – caberá a função de legitimar o polo superior – masculino-racional-cultura - Além de posicionar masculino e feminino estática e invariavelmente, atribui um valor negativo a tudo aquilo que está relacionado à natureza/feminino, limitando nossa percepção acerca das contradições que marcam essa relação.

As relações sociais são atravessadas por diferentes discursos, práticas, representações, símbolos, e desse modo, os sujeitos são fruto de uma relação saber-poder que os institui a partir do jogo das identidades e diferenças, (des)arranjando suas disposições, seus lugares sociais, suas formas de ser e estar no mundo.

Como já observava Tomaz Tadeu da Silva (2009), questionar a identidade e a diferença como relação de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. A primeira vista, a identidade parece ter um caráter fixo, quando se afirma

aquilo que se é, como se ela fosse auto-referenciada, auto-contida e auto-suficiente. Nessa mesma linha, a diferença é compreendida como independente e oposta à identidade: a diferença é aquilo que o outro é (ou o que eu não sou).

Tomando a análise desenvolvida pelo autor, podemos observar que identidade e diferença possuem uma relação estreita e estão totalmente interligadas e interdependentes, pois são fruto de um mesmo processo: a diferenciação. Questionar a identidade e a diferença como relação de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

De acordo com Silva (*idem*), a criação da identidade e da diferença é fruto das relações sociais e suas definições estão sujeitas a vetores de força e a relações de poder. Elas não convivem lado a lado, harmonicamente num campo, elas são impostas hierarquicamente, são disputadas, e nessa disputa está envolvida uma outra disputa, mais ampla, a disputa por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais de garantir acesso privilegiado aos bens sociais através de relações de poder. Nessa relação binária, que classifica e divide, o ponto de partida é sempre a identidade a quem é atribuída um valor positivo em detrimento de seu oposto, a diferença, a quem é atribuída um valor negativo.

O filósofo Frances Michael Foucault (1988), em seus estudos sobre o poder, nos apresenta uma nova concepção a respeito dos mecanismos de controle e dominação, que estão atrelados a base epistemológica do pensamento ocidental moderno. Ele nos propõe pensar numa analítica do poder que caracteriza a forma pela qual as sociedades ocidentais foram disciplinadas, regulamentadas e governamentalizadas ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX.

De acordo com Foucault, o poder soberano é marcado pelo estabelecimento de uma relação peculiar da tríade entre poder, direito e verdade de um lado e de outro a tríplice entre as concepções de sujeito, de unidade e de lei. O discurso de verdade é o jusnaturalismo ou doutrina do direito *in natura*, a verdade diz respeito a legitimação do poder régio ou o poder do rei. O discurso filosófico-jurídico ou filosófico-político, presente da antiguidade romana à idade média e meados da modernidade, buscou justificar o poder dominante através das típicas narrativas oficiais que cumpriam duas funções: expressar o direito do poder, assinalando, através das narrativas das vitórias dos reis e poderosos, o vínculo jurídico entre esses e o poder, na continuidade da lei e por intermédio desta.

Por volta dos séculos XVII e XVIII, com a expansão demográfica das sociedades europeias e com o advento da industrialização, emerge nas sociedades ocidentais uma nova mecânica e uma nova economia do poder, uma nova forma de estrategização do poder, contando com mecanismos, princípios e procedimentos e instrumentos reguladores de dominação. Diferentemente da fase soberana, ao invés de agir sobre a exploração da terra e de seus recursos, incide sobre os corpos e suas potências, adestrando-os e deles extraindo tempo e trabalho, muito mais do que bens e riquezas, codificando uma nova estratégia de vigilância constante.

O que Foucault chama de dispositivo disciplinar surge no início do século XIX quando o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748 - 1832), confrontado com o problema de tomar conta dos loucos, infratores e crianças nas suas instituições mantenedoras, achou uma solução mágica: uma arquitetura que permitisse tanto o controle total dos atos dos cativos, por vigilância, quanto inculcar nos mesmos a noção de controle constante. Isto é o que foi chamado de panóptico. Nesse mesmo período, o discurso filosófico-jurídico foi substituído pelo discurso médico-psiquiátrico, que foi ganhando prestígio e se fecundando, ao longo do tempo, pelos discursos pedagógicos e assistenciais. Esse novo modelo funciona como uma máquina abstrata que tem como lógica de funcionamento um dispositivo ótico de superexposição e controle dos corpos-organismos, garantindo um ordenamento racional e disciplinar dos coletivos de indivíduos em quaisquer organizações sociais que eles se encontrem, a exemplos das escolas, das fábricas, dos hospitais, dos manicômios, etc. Diz respeito ao poder disciplinar, uma nova tecnologia do poder que opera através de diversas disciplinas e que está centrada no corpo:

[...] como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano* (FOUCAULT, 1988, p. 131).

No início do século XIX surge uma nova tecnologia calcada na disciplina, na vida, que tem como objeto o corpo-espécie, com processos biológicos e mecanismos reguladores implantados por parte do Estado, dando ensejo ao surgimento do que Foucault caracteriza como biopolítica. Como nos afirma Gadelha (2009),

“lançando mão de novos operadores e um novo dispositivo (o da sexualidade) o (exercício do) poder também se transmuta, assumindo novos traços, características, desdobramentos, funcionando como biopoder, dando ensejo e emergência a uma biopolítica ao passo que as sociedades em que esses poderes se exercem também são transmutados, transformando-se em sociedades de normalização e regulamentação” (GADELHA, 2009, p.69).

Como observa Guacira Lopes Louro (1997), o conceito foucaultiano de biopoder nos ajuda a compreender como um conjunto de práticas foram historicamente criadas e acionadas para controlar as populações, por meios de estratégias e determinações que, diariamente, instituíram lugares socialmente distintos para os gêneros, como é o caso das medidas de incentivo ao casamento e a reprodução e preservação da espécie (LOURO 1997, p. 41).

Ainda de acordo com Gadelha (2009), ao problematizar essa nova economia política que toma como objeto os fenômenos próprios à vida e ao corpo-espécie da população e, ao abordá-lo, situando o sexo como elemento estratégico para sua gestão, abrem-se as cortinas que colocam em cena as instituições pedagógicas, com sua arquitetura regulamentadora e disciplinadora que regula e molda o sexo das crianças e dos adolescentes assim como, indiretamente, de suas famílias. O que ocorre aqui é uma pedagogização do sexo da criança, com o objetivo de regular a infância e todos aqueles que tidos como responsáveis por ela.

Convém observar ainda que as problematizações lançadas nesse trabalho têm como inspiração a produção das feministas pós-coloniais, que pensaram as relações e desigualdades globais, dando centralidade ao jogo complexo das relações de classe, raça/etnicidade, gênero, nacionalidade e orientação sexual, de forma contextualizada e a partir de um saber situado.

A antropóloga Larissa Pelúcio (2012), fala de um movimento chamado de “insurgência dos saberes subalternos”, que desafiam os saberes canônicos centrados nas epistemologias próprias das ciências europeias, dimensionando a influência dessas contribuições na produção brasileira, evidenciando a autonomia intelectual das reflexões locais e sua crescente influência para além das fronteiras nacionais. De acordo com a autora, referem-se a

“Um conjunto heterogêneo de conhecimentos silenciados pelas circunstâncias históricas estabelecidas por densas relações de poder e que foram desqualificados, deslegitimados em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” (PELÚCIO, 2012, p. 401).

Para Pelúcio (idem), o lugar de fala é muito significativo em termos epistemológicos, pois rompe não só com aquela ciência que esconde seu narrador, como denuncia que essa

forma de produzir conhecimento é geocentrada e se consolidou a partir da desqualificação de outros sistemas simbólicos e de produção de saberes. Falar de saberes subalternos não é, portanto, apenas dar voz aqueles que foram privados de voz, mais do que isso, é participar do esforço para prover outra gramática, outra epistemologia, outras referências que não aquelas que não aquelas que aprendemos a ver como “verdadeiras” e, até mesmo, as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas (PELÚCIO, 2012).

Com base nesses pressupostos, anuncio que minha escrita será posicionada, tratando-se, portanto, de uma perspectiva em que o sujeito do conhecimento, no caso o pesquisador, aparece sempre em primeira pessoa, por compreender a importância epistemológica dessa perspectiva subalterna e por acreditar que todos os saberes são, histórica e socialmente, localizáveis.

A filósofa estadunidense Donna Haraway (1995), trata, em seus estudos sobre Gênero e Ciência, das relações de poder que permeiam a produção de conhecimento pela ciência ocidental moderna. A autora nos apresenta uma nova maneira de produzir saberes, um fazer como prática política, na qual se assume uma postura parcial como base para uma ciência crítica e objetiva. Haraway (1995) observa que essa imparcialidade/objetividade, característica da ciência ocidental moderna, foi geradora de saberes tidos como universais e utilizados, historicamente, como instrumentos de dominação. Nessas visões tentadoras, nenhuma perspectiva interna pode ser privilegiada, já que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção a verdade. A discussão crítica sobre os saberes/poderes hegemônicos traz à tona a figura dos monstros, atores na produção do conhecimento, dando novos significados para a natureza, os corpos e as relações de diferença, defendendo não uma relação de separação entre sujeito e objeto de saber, mas o estabelecimento de conexões que produzam saberes parciais, localizáveis e críticos.

De acordo com Pelúcio (2012), no que se refere aos saberes subalternos, o local ocupado pelo intelectual pós-colonial, não é de maneira alguma o de representante das pessoas subalternizadas, nem também o de alguém que lhes “ouve” heroicamente, mas, sobretudo, o de um sujeito que busca compreender e denunciar, a partir de uma atitude investigativa, os mecanismos, práticas discursivas e processos de dominação através dos quais determinados grupos, pessoas e saberes foram subalternizados e silenciados ao longo da história.

Portanto, falar das experiências locais é fazer um resgate das relações que as tornaram possíveis. De acordo com a historiadora norte-americana Joan Scott (1998), evidenciar uma experiência sem contextualizá-la devidamente é um equívoco, visto que o fato de visibilizá-la não implica, necessariamente, problematizar os discursos que constroem e legitimam determinadas assimetrias e opressões que as constituem.

Nessa contextualização é recomendado um esforço que historicize essa experiência, buscando entender os processos de categorização de grupos, sujeitos e seus comportamentos/práticas, evitando tomar tanto as categorias como os fatos como óbvios, autoevidente e imutáveis. Além de visibilizar as categorias, é necessário fazer questionamentos que toquem e comprometam seu processo construtivo, em oposição a naturalização e aos essencialismos.

Sendo assim, a minha escolha em usar o ensaio como modo de escrita é totalmente pertinente, pois de acordo com o filósofo espanhol Jorge Larrosa Bondia (2003), o ensaio é um problematizador da escrita e dos modos de saber e de pensar dominantes no mundo acadêmico, que impõem certos modos de escrita e excluem outros, sendo o ensaio um deles. Para Larrosa (2003: 106)

“o ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado, e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão” (BONDIA, 2003, p. 106).

Dessa maneira, o ensaio se opõe a pureza e a objetividade da academia, problematizando sua escrita e leitura, trazendo outros questionamentos e perspectivas sem a pretensão de se consolidar como absoluto.

Também optei pela pesquisa de campo com enfoque etnográfico, por se tratar de uma perspectiva em que se estabelece uma inter-relação entre o pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados, através da observação direta, da escuta atenta, de conversas formais e informais, entrevistas não-diretivas, dos diários de campo, bloco de anotações, fotos, etc.

De acordo com Rocha e Eckert (2008), a pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada lhe apresenta.

É com base nos estudos e vivências experienciados no Programa de Extensão, das minhas implicações pessoais com o tema da brincadeira e da infância, da minha prática, dos relatos de experiências, dos diários de campos e da pesquisa etnográfica que esses fatos são estudados e problematizados a partir de uma análise feita sobre a minha experiência de estágio nas brinquedotecas da CLIPSI Hospital Geral de Campina Grande – PB. No seu transcurso, buscarei problematizar como o brincar atua no adestramento das condutas de gênero e como tal adestramento contribui para a criação de estratégias de controle historicamente instaladas no ocidente, a partir da análise da prática que desenvolvi durante meu estágio curricular.

Reverberações do dispositivo da sexualidade na arte do brincar

O brincar é uma atividade intrínseca a criança e apresenta características do contexto histórico em que está presente e da cultura de um povo, “*a história do brinquedo acompanha a história da humanidade*” (ELKONIN apud CORTAZZO & VIEIRA, 2007, p. 96). A brincadeira é uma das formas de representação de uma sociedade em determinado período, além de ser um meio de desenvolvimento e de socialização das crianças em seus primeiros anos de vida.

O historiador Frances Philippe Ariés (1914 – 1984) em seus estudos sobre a inserção da criança na vida social desde a idade média até a modernidade, analisa, por meio da história do cotidiano e por sua iconografia, como se davam as relações e porque mudaram. Em seu livro *História Social da Criança e da Família* e através do diário do médico Heroard e seus registros sobre o cotidiano do pequeno Luis XIII, nos mostra como era a vida de uma criança no século XVII, suas brincadeiras e a qual etapas do seu desenvolvimento físico e mental cada uma delas correspondia. Embora a criança em questão se tratasse de uma criança real, nos assegura Ariés (1981, p. 82), “*seu caso permanece típico, pois na corte de Henrique IV as crianças reais, legítimas ou abastardas, recebiam o mesmo tratamento que todas as outras crianças nobres, não existindo ainda uma diferença absoluta entre os palácios reais e os castelos fidalgos*”.

De acordo com os registros do médico do pequeno Luis XIII, apesar de ainda não ter frequentado o colégio, como a maior parte dos nobres, este foi educado como seus companheiros, recebendo aulas de equitação e manejo de armas. Consta nos registros do

médico que, aos dois anos e meio, o jovem Luiz XIII recebeu de presente uma carruagem cheia de bonecas. Aqui fica claro como ainda não havia, no início do século XVII uma distinção muito rigorosa entre as crianças de brincadeiras e jogos destinados a essas aos adultos, bem como uma separação dos brinquedos reservados as meninas e dos brinquedos reservados aos meninos. Entretanto,

As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação e entregue então aos cuidados dos homens. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas. Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola e começar a trabalhar (ARIÉS, 1981, p. 87).

Pode-se identificar que havia, no início do século XVII uma certa ambiguidade entre os brinquedos da primeira infância, como nos mostrou o exemplo do jovem Luis XIII, as bonecas não eram brinquedos exclusivo das meninas. Como nos afirma Ariés (1981: 91-92), *“dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido”*. Vemos que as mudanças que ocorrem na historia das brincadeiras e do papel da infância nas sociedades ocidentais ao longo do século XVII, acontecem no período próximo ao modo como as sociedades ocidentais começaram a se organizar para, posteriormente, dar luz a uma nova política social, com novos mecanismos e novos dispositivos de controle e “disciplinarização” das populações. A forma como vão surgindo as instituições pedagógicas, a industrialização, a explosão demográfica e a vida nos grandes centros urbanos que ocorreram entre o século XVII e o século XVIII deram origem a novas formas de tratar a brincadeira:

Na sociedade antiga o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum; não tinha o valor existencial que lhes atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito mais muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida (ARIÉS, 1981, p. 94).

As crianças e os jovens participavam das brincadeiras e dos festejos juntamente e igualmente com todos os outros membros da sociedade e quase sempre tinham um papel que lhes era reservado pelas tradições. Portanto, no início do século XVII não havia uma distinção

muito clara sobre quais brincadeiras e jogos eram adequados para as crianças e quais eram adequados para os adultos. Notamos então que havia uma atitude moral tradicional com relação as brincadeiras e aos jogos que ocupavam lugar importante nas sociedades antigas, porem ao longo dos séculos XVII e XVIII, foi estabelecido um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação as brincadeiras e jogos.

Como argumenta Ariés (1981, p.105), “*a consciência pesada moderna resultou do processo de moralização em profundidade que fez das sociedades do século XIX uma sociedade de conservadores*”. Podemos notar então a relação entre o grande movimento de interesse pela infância e a criação de instituições pedagógicas.

Dentre o aparecimento de várias instituições pedagógicas voltadas para as crianças, as brinquedotecas surgem, segundo Santos (1997) em meados dos anos 1934, em Los Angeles, a partir da tentativa de diminuir o roubo de brinquedos de uma loja que ficava próxima a uma escola. A tal loja começou a emprestar brinquedos para as crianças para que elas deixassem de roubá-los e com isso deu-se inicio a um serviço de empréstimo de brinquedos para as crianças, método que ficou conhecido como *toyloam* e que, até hoje, ainda existe nos EUA.

As brinquedotecas são uma nova instituição que nasceu neste século para garantir a criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, no qual o mais importante que os brinquedos é a ludicidade que esses proporcionam (SANTOS, 1997, p. 13).

No Brasil, a primeira brinquedoteca surgiu em 1981, em Indianópolis, e tinha uma proposta diferente das *Toy Librarys* dos EUA, pois ao contrario delas, não tinha por finalidade emprestar seus brinquedos, mas criar um espaço onde a criança pudesse se sentir estimulada e brincar livremente. Em 1984, surgiu a Associação Brasileira de Brinquedotecas, com o objetivo de divulgar, incentivar e orientar as pessoas e instituições, com isso foram surgindo brinquedotecas em todos os estados brasileiros.

Nas brinquedotecas onde estagiei, pude perceber nitidamente como se dividem os papéis de gêneros. Primeiro, os brinquedos são dispostos na sala de maneira categorizada. Basta entrar em qualquer uma das brinquedotecas e, sem muito esforço, nota-se como os brinquedos são divididos entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas: mini-cozinha, bonecas, velocípede rosa, mesa de princesa e cadeiras rosas para um lado; skate, carrinhos, robôs, mesa de super-heróis e cadeiras azul e verde para outro. Certo dia, resolvi

mexer nessa classificação, deixar os brinquedos o mais livres de estereótipos possíveis, alterando as disposições deles na sala e misturando seus “gêneros”. Não foi surpresa notar que as crianças perceberam isso, de maneira imediata, e nem demorou para que os resultados dessa “desordem” aparecessem.

Minha análise tomou como base os acontecimentos a que tive acesso durante meu estágio nas brinquedotecas do hospital CLIPSI. É analisando como as crianças se relacionam com os brinquedos e como vão construindo suas identidades a partir da relação que tem com o brincar, que pude perceber como essas interações estão ligadas a experiências objetivas e subjetivas, aos aspectos de suas personalidades e aos papéis de gênero estabelecidos pela sociedade em que vivem. O brincar é uma atividade intrínseca a criança e apresenta características do contexto histórico em que está presente e da cultura de um povo, “*a história do brinquedo acompanha a história da humanidade*” (ELKONIN apud CORTAZZO & VIEIRA, 2007). A brincadeira é uma das formas de representação de uma sociedade em determinado período, além de ser um meio de desenvolvimento e de socialização das crianças em seus primeiros anos de vida.

Na escrita desse texto, dei lugar privilegiado aos discursos que circulavam ao redor da brincadeira durante minhas atividades nas brinquedotecas, levando em conta que a brincadeira, nesse contexto, é uma grande reveladora das experiências vividas pelas crianças que frequentavam as brinquedotecas. De acordo com Larrosa (2002), o saber da experiência “*revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude*”. Dessa maneira, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, é um saber particular, relativo, contingente, pessoal.

Meu estágio nas brinquedotecas da CLIPSI faziam parte de um estágio extra-curricular no qual eu fui convidado pela professora responsável pelo componente curricular estágio supervisionado V.I e V.II. O Hospital CLIPSI fica localizado no Centro da cidade de Campina Grande, na Paraíba e foi fundado por José Marcos de Lima e sua esposa a médica pediatra Dra. Madalena Crispim, em 5 de agosto de 1967 e possui o título de Hospital Amigo da Criança, concedido pela UNICEF. O estágio em psicoterapia ludoterápica teve início no dia 04 de novembro de 2014 e foi concluído em 01 de Maio de 2015. Minha carga horária era de 20 horas semanais e meus horários eram flexíveis, eu ficava livre para ir tanto pela manhã quanto pela tarde, tinha autonomia para escolher os horários que se adequassem a minha

rotina na universidade e escolher qual dia da semana seria a minha “folga”, desde que cumprisse as horas estabelecidas pelo contrato.

Haviam duas brinquedotecas no hospital, uma na pediatria do segundo andar, que atendia as/os pacientes do SUS e outra na pediatria do 4º andar, mantida pelos convênios e planos de saúde, nas quais eu alternava os meus plantões. Os plantões nas brinquedotecas eram particularmente tranquilos, apesar de o ambiente hospitalar me causar certo mal-estar, me agradava participar daquele momento cheio de experiências com as crianças internadas.

Chegava ao hospital, geralmente, às oito horas e saía por volta das 12h, quando o expediente era pela manhã e às 14h quando ia pela tarde, saindo de lá as 18h, sempre alternando os dias entre as duas brinquedotecas durante a semana. Entrava no hospital pela porta que dos convênios, que ficava ao lado do estacionamento e mais próxima do meu percurso, pegava o elevador até o 1º onde eu apanhava as chaves com uma secretária e assinava o livro de ponto, colocando a hora de entrada e a hora de saída, novamente pegava o elevador e ia até o 2º ou 4º andar, de acordo com a brinquedoteca que eu fosse abrir naquele dia, os elevadores me deixavam num corredor paralelo aos leitos das pediatrias e eu percorria os corredores avisando que a seria aberta em cerca de dez minutos, tempo necessário pra eu organizar a sala e guardar meu material.

Feito isso, entrava na sala, abria as janelas, retirava das caixas os brinquedos que não tinham sido separados para higienização, pegava folhas de papel, lápis, canetas, tintas e pincéis no armário e distribuía em cima das mesas. Na brinquedoteca do SUS, ligava a televisão e colocava algum filme no DVD. Como não haviam muitas opções, costumava repetir e colocar o que as crianças mais gostavam. Às vezes abria a sala e notava que não tinham feito a limpeza, então eu tinha que ir atrás da equipe responsável por deixar a sala devidamente limpa, antes de abrir pras as crianças, como a psicóloga coordenadora da brinquedoteca me havia recomendado.

Ao fim de cada expediente, tinha que separar os brinquedos usados durante aquele dia para a equipe de limpeza fazer a higienização antes das crianças os usarem novamente. Conforme as crianças iam chegando, geralmente acompanhadas de suas mães ou de algum/a acompanhante, prestava-lhes auxílio com os materiais, algumas precisavam de mais atenção porque chegavam na sala tomando soro e as mães precisavam de ajuda com os garrotes – que por sinal eram bem pesados, feitos de metal mediam aproximadamente 1,80m e pesavam cerca de 5kg.

Alguns dias da semana, dividia as atividades com um grupo de estagiários de outra instituição, composto por alunas/os de outros cursos, cujo projeto se chamava “Sorrindo na Pediatria”, que fazia outro tipo de intervenção, por isso não trabalhávamos juntos, se nossos horários coincidissem nos dividíamos, enquanto eu ficava na brinquedoteca do SUS elas/eles ficavam na dos convênios e vice e versa.

As brinquedotecas onde estagiei acabaram constituindo um *locus* perfeito para tecer a discussão que trago neste ensaio, pois não precisava de olhos atentos para perceber como os brinquedos eram divididos, categorizados e organizados de maneira binária, “brinquedos de meninas” para um lado e “brinquedos de meninos” para outro.

Na brinquedoteca do SUS essa divisão era mais nítida, por ser mais ampla, o próprio espaço facilitava essa demarcação. Quando adentrava na sala, ao meu lado direito se encontravam uma mini-cozinha com vários utensílios rosa: pratos, panelas, talheres, fogão; uma banheira rosa; um ferro de engomar rosa; um mini-berço com uma boneca estilo bebê e; um velocípede rosa; logo denominado o “lado feminino” da sala. Ao meu lado esquerdo estava caracterizado o “lado masculino” da sala, onde se encontrava um skate de plástico; dois velocípedes um vermelho e outro azul; um “cavalinho” em forma de centopéia, que balançava e; alguns pinos coloridos de boliche. No norte da sala ficava a mesinha de, aproximadamente, 60 cm de altura que servia de suporte para o aparelho de DVD e a televisão. A oeste tinha um pia e quatro janelas que davam para a avenida. No lado leste da sala ficavam dois armários brancos, um vertical, onde eram guardados materiais diversos como tintas; pincéis; folhas; os filmes e o livro-ata no qual as/os estagiários deixavam sua frequência e o registro das atividades que foram desenvolvidas naquele dia; outro horizontal onde eram colocadas bonecas de diferentes tipos, desde bebês, *barbies*, pelúcias e até um busto (daqueles que se usa para brincar de cabeleireira/o ou maquiador/a). Por fim, ao sul da sala ficavam as caixas com brinquedos avulsos, peças de lego, carrinhos, animais, etc.

Na brinquedoteca dos convênios essa divisão não era tão perceptível, pois além do espaço ser reduzido, só tinha um armário de duas portas, do lado direito, onde eram guardados os materiais de pintura, recorte e colagem, e uma estante onde se encontravam livros, quebra-cabeças, carrinhos, uma mini-máquina de costura e, no topo, um conjunto de bonecas (inclusive bonecas negras) no estilo bebê com uniformes de profissionais da saúde – médicas/os, enfermeiras/os, etc. No centro da sala tinha uma piscina de bolinhas, um mini-

castelo e quatro mesinhas de plástico, duas do homem-aranha e duas de princesas da Disney. Nessa sala não tinha televisão, mas tinha um banheiro.

Lembro de um dia em que um garoto apareceu na brinquedoteca, acompanhando por sua mãe, e me apresentou um dos episódios mais marcantes desses dias de estágio. Após ter passado em todos os leitos da pediatria do 2º andar, avisando que a brinquedoteca seria aberta, me dirigi à sala e “desorganizei” os brinquedos, conforme tinha planejado. Logo em seguida três crianças apareceram na sala, duas delas acompanhadas de suas mães e a outra na responsabilidade de uma das mães de seu colega.

Neste pequeno relato, destaco as observações feitas durante o momento da brincadeira de uma dessas crianças, um garoto de aproximadamente sete anos, que se interessou pelo mini-fogão rosa. Reparei que ele misturou os brinquedos da cozinha com os carros e as peças de montar e que sua mãe o acompanhava, como agente participante na brincadeira, preparando “comidas” junto com o garoto. Esse é um exemplo raro, visto que já presenciei muitas cenas em que meninos se interessaram por brinquedos de cor rosa, ou ditos de menina, e foram repreendidos por suas mães com alertas do tipo “esse não pode, é de menina”, “esse brinquedo é de menina, escolha outro” ou “isso não é coisa de menino!”. O exemplo do garoto e sua mãe, que brincam juntos com o mini-fogão, torna-se ainda mais ilustrativo quando, em resposta ao olhar de censura de um outro garoto que brincava na sala, a mãe afirma “homem que é mais machista, o pai dele diz que é de mulher, mas eu nem ligo. Isso não influencia em nada” e, em seguida, busca mais utensílios para a cozinha e convida o filho para organizar uma mesa².

Como podemos ver nesse registro, as brincadeiras e os brinquedos, desde cedo, reforçam a naturalização das identidades das crianças quando seu caráter pedagógico se volta para o ensinamento de papéis “de homens” e “de mulheres”, a partir de brincadeiras e denominações do que são brincadeiras/brinquedos para meninas e para meninos.

Não podemos deixar de perceber que o sexo se torna um dos principais marcadores, nesse contexto, em que atuam manobras de poder, através da regulamentação dos corpos e de estratégias discursivas constantemente repetidas.

Como observa a filósofa estadunidense Judith Butler (1993), a diferença sexual é frequentemente evocada como uma questão referente a diferenças materiais, mas nunca,

² Registros do diário de Campo do dia 17 de Março de 2015.

simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente, marcadas e formadas por práticas discursivas - e que a afirmação de que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não significa afirmar que o discurso causa a diferença. A mesma autora afirma que,

“a categoria ‘sexo’ é, desde o início, normativa: é aquilo que Foucault chamou de ‘ideal regulatório’. Nesse sentido pois, o sexo não apenas funciona como norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim o ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas.” (BUTLER, 1993, p. 110).

Segundo Butler (idem), o “sexo” torna-se um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo e não um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo através do qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização de uma reiteração forçada dessas normas. O fato de que essa reiteração seja necessária. Mas essa materialização nunca é completa, os corpos nunca se conformam as normas pelas quais sua materialização é imposta, isso justifica o fato dessa reiteração ser sempre necessária.

Essa repetição era vista sempre nas brinquedotecas durante os meus horários de plantão. Após pegar as chaves no primeiro andar subia para o segundo andar e passava avisando nos leitos que a brinquedoteca do SUS era aberta em instantes. Abria a sala, as janelas, colocava um DVD de desenho animado e aguardava a chegada das/os pequenas/os. Eles iam chegando um por um até que se aglomeram na sala, um total de seis crianças, meninas e meninos, e iniciavam as brincadeiras pela sala. Nesse dia a sala ficou bastante agitada, pois as crianças que compareceram eram (ou estavam) muito enérgicas e não se mantinham por muito tempo numa brincadeira.

Dentre elas, uma me chamou mais atenção, um garoto, que após brincar com quase todos os brinquedos da sala, foi parar na mini-cozinha onde brincou com as panelas, ferro de engomar, etc. Outro garoto se aproximou e participou da brincadeira com ele, o pai que o acompanhava, cuidando do soro, não fez nenhuma abjeção as brincadeiras. Minutos depois ele procurou o velocípede para brincar e o único desocupado era o rosa, se dirigiu ao brinquedo e uma menina o alertou que ele não poderia usá-lo “porque não é brinquedo de

menino”, pois era rosa. Decidi intervir na situação e expliquei que não existia cor de menina e cor de menino e o garoto continuou brincando com a ajuda de seu pai³.

Nessa cena podemos ver como a performatividade de gênero possui uma relação estreita com o conceito de materialidade do sexo. De acordo com Butler (1993, p. 12), a performatividade não deve ser compreendida como um ato singular ou deliberado, mas como prática reiterativa e citacional, pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.

As normas regulatórias do “sexo” trabalham, performativamente, para construir a materialidade dos corpos e materializar o sexo e o corpo, materializando a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. E assim, a sexualidade emerge como um dispositivo de regulação dos corpos, como um tipo de adestramento estratégico, ou um elemento que constitui uma verdade interior dos corpos-organismos e corpos-espécies dos indivíduos, como uma biopolítica da população.

Essa forma de poder – que controla o corpo-espécie e o corpo-organismo – é designada de biopoder. Segundo o sociólogo brasileiro Richard Miskolci (2014), o contexto as operações em que se combinam discursos de gênero e como a heteronormatividade é afirmada nesse contexto. O que Foucault chama de “sociedade da regulamentação” é uma *“sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”* (FOUCAULT, 1999, p 302). De acordo com o cientista social Robert Connell (1995, p. 190) quando fala sobre as “políticas de masculinidade”, há uma narrativa convencional sobre a maneira como as masculinidades são construídas e que se supõe, por essa narrativa, que *“toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”*.

Sendo assim, a maioria dos meninos aprenderiam tal conduta e sentimentos e, assim, se afastariam do comportamento das mulheres. Conforme Connell (idem), *“a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral”* Além disso, *“vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira”*. Para a autora, a construção da masculinidade é um “projeto”, tanto coletivo quanto individual, no sentido de que esse é um processo que está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas.

³ Registro em diário de Campo do dia 02 de Março de 2015.

Durante meu estágio nas brinquedotecas do Hospital CLIPSI, na divisão categorizada dos brinquedos – brinquedos de meninas e de meninos – observei a configuração de um ambiente marcado por binarismos e fronteiras. Para a escritora feminista Susan Friedman (2002, 03),

As fronteiras separam ao mesmo tempo que ligam, remetem para noções de pureza, distinção e diferença, mas por outro lado, propiciam a contaminação, a mistura e a crioulização. As fronteiras fixam e demarcam, mas são em si mesmas linhas imaginárias, fluidas e em permanente processo de mutação (FRIEDMAN, 2002, p. 3)

De acordo com Friedman (idem), as fronteiras são usadas para exercer o poder sobre os outros, ao mesmo tempo em que oferecem a oportunidade de exercer um poder que permite sobreviver contra uma força dominante. Para a autora, essas fronteiras são cruzadas a todo momento, mas essa experiência, de cruzar, constantemente, as fronteiras depende da sua própria existência, as fronteiras são zonas de contato onde diferenças fluidas convergem e o poder circula de forma complexa multidirecional.

No ambiente das brinquedotecas as crianças transitam constantemente entre essas fronteiras, o que parece ser algo fixo e estável, logo se torna fluido e instável. Pude observar melhor isso quando, certo dia, resolvi mexer na organização dos brinquedos e não agrupá-los por categorias, como era feito pela equipe da limpeza. Peguei as chaves e subi até o segundo andar, onde fica a pediatria e a brinquedoteca do SUS. Passei rapidamente nas salas avisando que em alguns instantes a brinquedoteca seria aberta, não me apresentei, pois vi que as mães e as crianças – pelo menos a maioria – ainda eram as mesmas da segunda-feira. Me dirigi a sala e percebi que permanecia do mesmo jeito que a deixei na segunda, ou seja, não fizeram a higienização. Abri a sala, entrei, e fiquei esperando, enquanto as crianças iam chegando com suas mães. Duas crianças, uma menina e um menino, que costumavam brincar juntos, foram os primeiros a chegar à sala e começaram a mexer nos brinquedos, depois chegaram mais duas meninas e todas as crianças se reuniram em torno da mini-cozinha e passaram boa parte do tempo “cozinando”. Nesse dia as crianças saíram bastante da sala por conta da visita médica, então sempre que voltavam a sala mudavam a brincadeira. A mãe do garoto ainda brincou de quebra-cabeça com ele e falou algo do tipo “é porque só tem meninas aí ele tá meio perdido”⁴.

⁴ Registro em Diário de Campo do dia 25 de Fevereiro de 2015.

As mães (ou cuidadoras), que geralmente acompanhavam as crianças, na maioria das vezes, reforçavam esses discursos, através da censura ou até quando informavam aos seus filhos que determinados brinquedos eram “de meninas” ou simplesmente diziam “esse não pode”, ensinando-lhes quais os brinquedos “adequados”. Esses discursos reguladores reforçam o caráter binário e naturalizador das brincadeiras, por meio de performances repetidas, responsáveis pela produção das identidades e diferenças, que colocam o discurso como resultado das identidades, quando na verdade as identidades é quem são resultado do discurso. Além da própria pedagogia das brinquedotecas, do caráter heteronormativo das brincadeiras, do ensinamento dos papéis de gênero pelas instituições família-escola-sociedade, a própria instituição reforçava a distinção dos gêneros nos brinquedos, desde a organização dos móveis, as pinturas nas paredes até a maneira como a equipe da limpeza “re-organizava” os brinquedos no dia seguinte após eu ter “desorganizado”.

Considerações finais

Em meu estágio nas brinquedotecas do Hospital Geral CLIPSI, Campina Grande – PB, pude perceber como as brinquedotecas, em seu caráter pedagógico, contribuem para a naturalização dos papéis de gênero. Naqueles ambientes considerados pedagógicos, o discurso presente era de que os gêneros são construídos dicotomicamente, com brinquedos de meninas e brinquedos de meninos marcados por uma distinção explícita, desde as suas cores (rosa para meninas, azul para meninos) até sua disposição na sala (bonecas, utensílios domésticos, brinquedos rosa para um lado, carrinhos, bichinhos, bola para outro). Além disso, o discurso das mães, pais e cuidadoras/es também reforçavam essa lógica, ensinando as brincadeiras “adequadas” para meninas e meninos, delimitando seus espaços, moldando suas identidades.

A cultura infantil não se restringe ao ambiente doméstico ou escolar, as brinquedotecas também corroboram para a reprodução de estratégias de controle e na construção de subjetividades heteronormativas. A maneira como a heteronormatividade e os papéis de gênero são difundidos no ambiente das brinquedotecas, demonstra como o gênero e seus papéis se configuram e emergem nas brincadeiras, reiterando a matriz heteronormativa da nossa sociedade e ensinando desde cedo as crianças o que é “normal” e qual o seu papel na sociedade de acordo com o seu sexo biológico.

Por fim, me proponho a questionar essas estruturas, tidas como naturais e imutáveis, para a construção de um olhar menos rígido e fixo sobre a brincadeira e seu papel na vida das crianças. Atentar para certas práticas cotidianas que reiteram certos valores e tradicionalismos e problematizar práticas pedagógicas (e terapêuticas), com o intuito de contribuir para a formação de indivíduos autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.
- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed, 2000.
- CARVALHO, A.D. **A Educação como Projecto Antropológico**. Porto: Afrontamento, 1992.
- CONNELL, R.W. “Políticas da Masculinidade”. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185-206, 1995.
- CORDAZZO, S. T. D., VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr, 2007.
- ECKERT, C.; ROCHA, A.L.C. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iuminuras**, v.9, n.21, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I, a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FRIEDMAN, S. O “falar da fronteira”, o hibridismo e a performatividade: Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Revista Eurozine**, p.1-16, junho, 2002. Disponível na internet: <http://www.eurozine.com/pdf/2002-06-10-friedman-pt.pdf>
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Editora Autêntica, 2009.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p 115-147, março. 2008.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.5, p.7-41, 1995.
- HARDING, S. **Feminism and Methodology**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação, uma perspectiva posestruturalista**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, v. 6. 1997.

MISKOLCI, R. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**, v. 1. Maio-outubro, 2014.

PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos Às margens sobre pós-colonialismo, feminismo e estudos queer. **Contemporânea** – Revista de sociologia UFSCar, São Carlos, v. 2, n.2, p.395-418, jul-dez, 2012.

SANTOS, S.M.P. (org.) **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOTT, J. A invisibilidade da Experiência. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n.16, p.297-325, fevereiro, 1998.

SILVA, T.T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petropolis – RJ: Editora Vozes, 2009.