

# ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS SE PRODUZEM OS HOMENS DO AMANHÃ: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAULO MELGAÇO DA SILVA JÚNIOR\*

## RESUMO

Este artigo aborda alguns modos com os quais os alunos da educação infantil co-constroem e vivenciam, por meio de jogos e brincadeiras, suas masculinidades. Assim, aproprio-me do Estudo de Gênero, dos Estudos Culturais e dos Estudos Winnicottianos para discutir como os alunos de uma creche localizada em uma comunidade no 1º Distrito de Duque de Caxias constroem e revelam, no cotidiano escolar, suas masculinidades, apoiadas neste discurso. Assim, apresento e discuto 3 interações cotidianas entre alunos/as. Defendo a importância deste estudo, uma vez que a escola constitui um local privilegiado para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de ser masculinos e femininos. Será nessas instituições que as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas se darão com grande intensidade, pelo discurso e por práticas de regulação de corpos e desejos. Dentre algumas conclusões, pude verificar que, nesta faixa etária, os jogos e brincadeiras de faz de conta simulam situações reais, nas quais, por meio de personagens fictícios, as crianças criam um mundo imaginário sustentado por elementos reais. Com isso, por meio de jogos/brincadeiras, os meninos buscam diversos caminhos para se construírem como homens.

**Palavras chave:** Masculinidades. Sexualidades. Jogos/brincadeiras. Educação infantil.

## ABSTRACT

This article aims at discussing some of the ways kindergarten students coconstruct and perform their masculinities while playing games. Based on Gender Studies, Cultural Studies and Winnicottian Studies, I intend to discuss how nursery students of a community situated in the 1st district of Duque de Caxias construct and reveal their masculinities on a daily school basis. Thus, I present and discuss three daily interactions among the students. I believe this study is

---

\* Pós-doutorando em Educação pela UFRJ. Professor da rede pública municipal de Duque de Caxias.

relevant since schools are privileged places to teach boys and girls how to be males and females. It is at these institutions that power relations among men and women, boys and girls will take place strongly through discourse and regulatory bodily and sexual practices. Among some conclusions, I could notice that make-believe games at this age simulate real life events which allow kids to create an imaginary world with characters that stimulate their male performances.

**Keywords:** Masculinities. Sexualities. Games/ jokes. child education

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda alguns modos com os quais os alunos da educação infantil co-constroem e vivenciam, por meio de jogos e brincadeiras, suas masculinidades. De acordo com Connell (1995, 2000), Badinter (1993) e Moita Lopes (2002, 2006), as masculinidades são construídas com base em projetos de masculinidade hegemônica. Em outras palavras, ressalto que pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir do discurso e que, a cada momento, busca ser consolidado nas performances de masculinidades. Assim, apropriando do Estudo de Gênero, dos Estudos Culturais e dos Estudos Winnicottianos, discuto como os alunos de uma creche localizada em uma comunidade no 1º Distrito de Duque de Caxias constroem e revelam no cotidiano escolar suas masculinidades, apoiados neste discurso.

Defendo a importância deste estudo, uma vez que as escolas constituem locais privilegiados para que meninos e meninas aprendam as possibilidades de ser masculinos e femininos. Serão nessas instituições que as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas se darão com grande intensidade, pelo discurso e por práticas de regulação de corpos e desejos. Ela constitui o primeiro centro social fora do núcleo familiar, onde a criança poderá colocar em questionamento ou confirmar as informações e visões de mundo ensinadas pelos familiares. Conforme Moita Lopes (2002, p. 91), “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser”, tendo, também, a função de “legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados previamente construídos” (MOITA LOPES, 2002, p. 204).

Neste sentido, no espaço escolar, heterossexualidade e

masculinidade se enlaçam e transformam em um vínculo natural, dado e legitimado. Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual. O trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico (CONNELL, 1995, 2000), como o dos esportes, do reconhecimento da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que, com a menina, busca enfatizar a delicadeza e a emoção.

Devo destacar que este processo se dá de formas sutis e quase imperceptíveis. Os jogos e as brincadeiras infantis nos mostram claramente como o pensamento hegemônico é reforçado e naturalizado. É no brincar que a criança busca o seu *self* (eu) e que frue sua liberdade de criação (WINNICOTT, 1971).

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, proponho que seja repensado o projeto de construção das sexualidades e das masculinidades. Logo após, com o título “não se nasce homem – torna-se homem”, proponho uma discussão sobre o início do processo de construção das masculinidades. Os jogos e as brincadeiras que propiciam o caminhar desta caminha são tematizados na seção seguinte. A Creche que serviu como instrumento para esta pesquisa e as interações cotidianas vivenciadas naquele são apresentados logo a seguir. Por fim, apresento as considerações.

## **REFLEXÕES SOBRE MASCULINIDADES**

A categoria gênero, segundo Moita Lopes (2006), pode ser considerada como uma das categorias cruciais para entender essas mudanças sociais e culturais da vida contemporânea. Ao mesmo tempo em que Butler (2004) nos mostra que entender gênero no contexto global pode nos permitir a combater falsas formas de universalismos. Principalmente porque, em nossas sociedades, as pessoas apenas se tornam compreensíveis quando se tornam genericadas nos padrões reconhecidos. Fato que Butler (2003, p. 38) define Gêneros “inteligíveis” como “aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Nesta perspectiva, a matriz de inteligibilidade presente em nossa sociedade é a matriz da heterossexualidade.

As práticas reguladoras instituem a heterossexualização do desejo e os discursos buscam produzir atributos do

masculino/feminino e macho/fêmea. Tudo isso tentando mostrar que a heterossexualidade além de natural e dada é ahistórica e universal, tornando-a norma em nossa cultura, estilo de vida e relacionamentos. Contudo, a perspectiva crítica, principalmente as feministas, busca mostrar que a heterossexualidade não é simples ou universal. Ela é construída social, cultural e historicamente, produto de representação e, como todos os *commodities*, é embalada para presente e vendida a um preço caro (SULLIVAN, 2003).

Assim, a heterossexualidade se torna compulsória e, nas palavras de Rich's (apud SULLIVAN, 2003), se transforma em uma instituição e adquire um papel central no processo de dominação masculina. Desta forma, pode funcionar para reafirmar os valores e as relações patriarcais, e criar diversas redes e discursos que buscam assegurar o mito de que é natural, de que é uma essência. Nas palavras de Butler (2003), o discurso passa a exigir e regular o gênero como uma relação binária, em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino por meio das práticas do desejo heterossexual. Assim, ele passa a naturalizar e criar as expectativas e papéis sociais e sexuais relacionados ao feminino e masculino.

No processo de construção discursiva da heteronormatividade, existe um visível esforço para que masculinidades e heterossexualidade sejam vistas como naturais. Segundo Connell (2000), as masculinidades são definidas coletivamente na cultura e são sustentadas nas instituições. Nestes locais, serão constituídas as diversas masculinidades e as relações de poder entre elas. Com isso, algumas serão reconhecidas e legitimadas e outras subalternizadas. Neste contexto, é relevante destacar que existe uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico.

Nesta perspectiva, com o objetivo de reforçar estas regras e normas, é a partir do corpo que se constrói as masculinidades, enfatizando a força, o gosto pelo esporte, pela violência, o desempenho (hetero)sexual. A masculinidade é construída, definida e defendida pelo grupo (CONNELL, 1995). É neste sentido que defendo a masculinidade como uma construção social, que se dá por meio de diversos rituais e da cultura de um determinado povo e de um determinado momento histórico. Homens aprendem a se tornar homens por meio dos projetos de gênero masculino com os quais se envolvem e pelo pertencimento a determinados grupos (MOITA LOPES, 2002). Aqui é importante diferenciar gênero e sexo.

O sexo já vem dado pela natureza, corresponde às diferenças anatômicas básicas do corpo (internas e externas). Já o conceito de gênero busca fugir do determinismo biológico e constitui-se na maneira como o sujeito vivencia seu corpo sexuado. Existe uma complexidade de regras e maneiras para se construir e se fazer pertencer ao modelo de masculinidade hegemônica enraizado na sociedade.

Assim, as masculinidades são construídas e reconstruídas, não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, estando sempre mudando de acordo com a história e a cultura, bem como estão sujeitas às relações de poder. Então, para ser homem, é preciso tornar-se homem (BADINTER, 1993), o que sugere que o caminho para concretizar as regras da masculinidade precisa ser construído e conquistado. A possibilidade de se desviar desse caminho é uma constante ameaça na vida dos sujeitos. A mesma autora nos diz que “será um pouco mais demorado e um pouco mais difícil fazer um homem do que uma mulher” (BADINTER, 1993, p.189), reafirmando que o processo de construção da masculinidade é lento e possui regras mais rígidas do que o feminino. Para reforçar essa assertiva, basta olhar ao nosso redor, a sociedade incentiva a demonstração de carinho entre duas meninas, caminharem de mãos dadas, sem levantar a menor suspeita a respeito de suas sexualidades. No entanto, se dois garotos fizerem o mesmo, imediatamente serão rotulados como homossexuais, ou, no mínimo, serão considerados menos homens do que os outros.

Nesta perspectiva, segundo Badinter (1993), a virilidade não é um dom. Ao contrário, deve ser “fabricada – o homem é uma espécie de artefato”. Assim, a estrutura patriarcal, instaurada pela ideologia e consolidada por meio do senso comum e pelo poder, cria regras e define o masculino como o ativo e o feminino como passivo, dá destaque para a força masculina em contraste com a delicadeza feminina e produz as masculinidades hegemônicas. Ressalto que, numa cultura patriarcal, a diferença é sempre lida em termos hierárquicos, tendo o masculino como pólo de autoridade. Então, a diferença se torna diferença/dominação (CONNELL, 1995). Isso nos faz crer que as organizações familiares chefiadas pelo pai são normais e que o poder, a dominação, a força e a violência do masculino são inerentes ao homem/ heterossexual.

## NÃO SE NASCE HOMEM – TORNA-SE HOMEM<sup>1</sup>

Simone de Beauvoir e Bandinter (1993), entre outros/as autores/as e pesquisadores/as, mostram-nos que o processo de construção da mulher e do homem é demorado, requer investimento e um trabalho sistemático. Neste sentido, os estudos de Winnicott (1971) nos mostram que homens e mulheres nascem com predisposição à bissexualidade. Em outras palavras, existem elementos masculinos e femininos puros em homens e mulheres. Serão estes elementos masculinos e femininos em meninos/homens e meninas/mulheres que constituirão o *self*.

Winnicott (1971) propõe a dissociação dos elementos puros, no caso do homem, o elemento puro feminino (*split-off*). Este elemento puro estabelece a experiência de ser, uma vez que, desde o momento do nascimento, acontece a relação com o seio, no sentido união em relação ao objeto/ sujeito. Já, em uma perspectiva oposta, o elemento puro masculino é relacionado ao fazer, fato que pressupõe uma relação de separação entre objeto/sujeito. Com isso, a presença do elemento feminino puro destilado em sujeitos do sexo masculino pode conduzir a experiência do ser e se torna a base para a autodescoberta e para o sentimento de existir.

No entanto, a formação do *self* começa antes do nascimento do sujeito. Winnicott (1971) nos apresenta um caso clínico de um homem casado de meia idade que não conseguia terminar seu tratamento. Durante uma determinada sessão, o psicanalista pontuou: estou falando com uma moça (não se tratava de dúvida da masculinidade do paciente). Logo após, veio à tona que sua mãe imaginava uma menina durante a gestação. Assim, ela primeiro viu a menina antes de aceitá-lo como menino. Com isso, o homem teve que se adaptar às ideias da mãe de que seria uma menina. Logo após, ele impôs suas defesas no processo de construção como homem, sem, no entanto, se dissociar do elemento feminino que o constituía. Contudo, essa análise é bastante ampla e não pretendo explorar as possibilidades de dissociação do elemento feminino expelido (*split-off*) em pacientes masculinos. O que interessa aqui é a constituição dos dois elementos em sujeitos masculinos e que, em momentos futuros, será moldada pela cultura.

Em paralelo ao que foi dito, Louro (2004, p.15) argumenta que a preocupação em construir e afirmar uma identidade sexual legitimada pela sociedade tem início ainda no útero materno, pois, a

---

<sup>1</sup> Uma alusão à Simone de Beauvoir.

partir da “declaração ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’” desencadeia-se todo um processo de construção da identidade de gênero do sujeito. Assim, baseada nas características físicas e fisiológicas, toda a sociedade, de um modo geral, se une para fazer com que o sexo biológico indicado siga o caminho e as normas convencionais de gênero e de sexualidade, resultando em trabalho sistemático, em um “processo pedagógico contínuo” (LOURO, 2004, p.16).

Para tal, são oferecidos diversos subsídios que irão auxiliar essa viagem, fazendo com que o sujeito inicie sua caminhada rumo ao processo de construção de sua própria identidade social e sexual. O primeiro subsídio pode ser visto e denotado por roupinhas, móveis e utensílios que a criança usará: azul e verde se for do sexo masculino, rosa e amarelo para o feminino. Nessa jornada, a família constitui o núcleo social em que a criança receberá as primeiras noções sobre o que é ser homem ou mulher. Será nesse núcleo que a criança aprenderá os primeiros significados de como deve se portar para corresponder às normas impostas pela sociedade à qual pertence.

## **ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO**

O brincar é essencial no processo de construção do *self* (eu). É no brincar que a criança descobre o mundo a sua maneira e descobre a si mesma, cria consciência de si e de outros (FERREIRA, 2009). Winnicott (1971) nos mostra que é no brincar que a criança e o adulto liberam sua liberdade de criação, sendo este o momento que se manifesta a sua criatividade. Nesta perspectiva, este indivíduo criativo descobre o seu eu.

O brincar promove a inteligência, produz formas de aprendizado e de interação com os outros, e com diversos objetos. Por meio dele, a criança se desenvolve, dando vida aos elementos da brincadeira. Estes elementos são chamados por Winnicott (1971) de elementos transicionais, ou seja, aqueles que levam a criança para outro mundo: do sonho e da fantasia. Neste sentido, o brincar abre a possibilidade de criação a partir de um engendramento entre o mundo real e mundo do interno. É a realidade que vai alimentar essa fantasia.

Esse espaço do brincar é chamado por Winnicott (1971) de “espaço potencial”. Por meio dele, a criança organizará sua vida, sua realidade e, principalmente, exercitará seus potenciais. É neste espaço que a criança estará representando e reconstruindo seus desejos, sonhos, medos e angústias.

No que se diz respeito às crianças da educação infantil, entre

4 e 5 anos, toda sua energia, atividade motora, fantasias não podem ser negligenciadas. É neste sentido que Vasconcelos (2006) destaca que a criança brinca porque é inerente à sua dinâmica interna a necessidade de representar a realidade. Assim, o brincar faz parte do processo evolutivo da criança como nos ensinou Piaget ao destacar as diversas fases desta, que vão deste de o período sensorio motor até o operatório formal.

O brincar é prazeroso e satisfaz inúmeras necessidades das crianças e seus desejos. Vasconcelos (2006) destaca que, na fase dos 5 anos, são as necessidades não realizáveis de pronto que impulsionam a criança a brincar de uma forma simbólica. A construção de um mundo imaginário, a partir da possibilidade anterior de ter vivido o estágio do objeto transicional, faz com que desejos possam ser realizados. Dessa forma, liberando um agir sobre a realidade, que nem é totalmente o real factível, nem é o mundo subjetivo somente.

Nesta perspectiva, os papéis sociais começam a ser construídos a partir deste brincar sem compromisso com as regras sociais, mas, de certa forma, dentro das mesmas normas. As regras do cotidiano, transmutadas em veracidades e criações próprias, podem ser vivenciadas e internalizadas por meio das brincadeiras que igualmente colocam em jogo o que é ser homem e o que é ser mulher. Não podemos nos esquecer das brincadeiras de boneca e de carrinho, que, como Louro (2004) mostrou, estão entre os primeiros presentes que conduzem a viagem que construirá homens e mulheres que seguem as regras impostas e aceitáveis pela sociedade. Com isso, as regras passam a fazer parte de seu cotidiano que, representando a realidade, as crianças acabam por conhecê-la e incorporá-la.

Torna-se relevante destacar que é na brincadeira que a criança se reconhece. É por meio do jogo que a criança sustenta seu potencial criativo. Assim como o brincar, o jogo é cultural e reflete o pensamento social de uma época e de uma civilização. Este mostra a inserção do homem na sociedade. Os jogos já representaram e continuam a representar diversos rituais. Tomo como exemplo ritual de passagem, muito comum em diversos grupos sociais. Nestes rituais, o homem precisa mostrar que é homem a partir de jogos, propostos pelo grupo. Arrisco a afirmar que estes jogos sustentam o potencial da masculinidade e da sexualidade.

Neste contexto, Aizencang (2005) nos mostra diversas classificações dos jogos a partir de sua estrutura. Para este trabalho, interessa-me pensar nos jogos de simulacro, ou seja,



aqueles jogos propõem criar uma situação fictícia separada do mundo real que permitem jogador criar um personagem e conduzir suas consequências. Aqui, segundo a autora, o prazer consiste em simular outras pessoas, por máscaras e representar os outros.

A partir destas reflexões proponho apresentar a creche que serviu como objeto de estudo, o espaço onde os sujeitos em questão aprendem a se construir como homens e interagem com outros sujeitos, reforçando que masculinidade é uma questão de pertencimento a grupos.

## **A CRECHE NOSSA SENHORA**

A Creche Nossa Senhora (nome fictício) localiza-se numa comunidade muito carente, próxima ao Centro do município de Duque de Caxias, e atende a uma demanda de 150 crianças de 0 a 5 anos de idade, filhos de trabalhadores. O período de funcionamento é diurno, sendo dividido em dois turnos: manhã (7h às 12h) e tarde (13h às 17h). Esta instituição pertence à Associação Franciscana da Divina Providência, denominada no Rio de Janeiro como Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, é uma sociedade Civil, de caráter religioso, beneficente, educacional, cultural, de assistência social e filantrópica. É proprietária e mantenedora de varias obras sociais, entre elas, estão: centros Comunitários, Creches, Hospitais e Colégios.

A turma que apresento para as reflexões é a pré-escola II, constituída por 27 crianças, 15 meninos e 12 meninas com 5 anos de idade. A clientela é composta por moradores da mesma comunidade, sendo as crianças oriundas de uma classe menos favorecida e a maioria filhos/as de mães solteiras. Devo destacar que a escolha da creche como objeto para a pesquisa se deu pelo fato de o pesquisador ser professor de *ballet* nesta instituição e trabalhar há 7 anos com turmas mistas (meninos e meninas), conhecendo, assim, algumas interações cotidianas.

## **NA ESCOLA TAMBÉM SE APRENDE A SER HOMEM: AS INTERAÇÕES COTIDIANAS**

No ano de 2012, nesta creche na qual trabalho, aconteceram três interações cotidianas<sup>2</sup> que chamaram minha atenção e a elas me debruço agora para poder demonstrar o que até então pensei

---

<sup>2</sup> Destaco que todos os nomes citados são fictícios

teoricamente, acontecidas no decorrer do ano de 2012. O primeiro fato aconteceu no dia 10 de outubro, durante as comemorações da semana da criança.

Durante a semana, os alunos tinham horas de atividades livres. Eles podiam brincar livremente no pátio. Um grupo de meninos se dedicou a brincar de polícia e ladrão. O que me chamou a atenção foi o fato de a maioria querer ser ladrão. De um grupo de 9 meninos, apenas dois, Kauã e Daniel quiseram ser policiais, os demais queriam ser ladrões. Quando estavam procurando as armas, Marcos disse que “as armas dos bandidos teriam que ser maiores”. Quando a professora percebeu a construção das armas, interrompeu a brincadeira e sugeriu que brincassem de outra coisa. Imediatamente, os alunos resolveram brincar de “pega”. Só que os policiais pegavam e prendiam os bandidos. Foi um corre-corre, muito agarra agarra, chegando à violência. A brincadeira só terminou quando Marcos deu uma mordida e um soco em Daniel para mostrar que era mais forte que o colega. (Anotações do caderno de notas, 10/10/2012).

Esta experiência remete diretamente ao aspecto do jogo como um dispositivo que reflete a brincadeira com marcadores da cultura em que estão imersas as crianças, a creche esta localizada em uma comunidade não pacificada e que recebe diversos integrantes de outras comunidades pacificadas. Apesar da pouca idade, este jogo de polícia e ladrão faz parte do ritual de muitos destes jovens, para serem considerados pertencentes ao local em que vivem e convivem.

Assim, ao refletir uma realidade, nós temos o jogo como simulacro ou como faz de conta, no qual os meninos criam uma situação fictícia, onde encenam aspectos de realidade. Neste contexto, o jogo possui relação direta com a forma de vida de algumas pessoas daquele grupo social. É relevante destacar a fala do aluno Marcos, que, ao defender o poder da arma dos bandidos, talvez estivesse revivendo sua própria história: seu pai está preso.

O prazer foi outra característica da brincadeira e do jogo presente nesta atividade. Além disso, as regras foram previamente acertadas e acordadas entre todos os participantes. O final do jogo foi marcado pela professora que percebeu o perigo de brincadeiras que representam uma realidade que todos querem mudar. Com a interrupção desta primeira brincadeira, surge uma nova forma de jogo, com características diferentes, agora sem armas, sem polícia e ladrão, mas de pega, que só teve fim quando um dos membros se machucou. Interessante pensarmos que o pega, sem armas, é um

espaço lúdico até o momento que o bater e o machucar acontecem. Essa violência, ao irromper o espaço lúdico o anula, e a brincadeira vira choro, raiva, outras coisas que não são comportadas nesse espaço.

No que se diz respeito ao jogo e brincadeira relacionados ao processo de construção das masculinidades, aqui presenciamos as questões relativas à masculinidade como pertencimento a um grupo (BADINTER, 1993; CONNELL, 1995; MOITA LOPES, 2002). Em outras palavras, aquela brincadeira era para o grupo de meninos, e nela podemos perceber as características dos jogos que constroem o homem: a demonstração de força, a presença da violência e, apesar da proximidade física pelo agarra agarra, pouca ou nenhuma demonstração de carinho. Com esta brincadeira, meninos estão aprendendo a se tornarem homens (BADINTER, 1993) e construindo suas identidades e as relações com o mundo que estão inseridos. O segundo fato aconteceu no dia 24 de outubro.

Logo no início da manhã, após as atividades de rotina, a professora trabalhou com o tema família. Para isso, ela apresentou diversos personagens de histórias que a turma já conhecia, mostrando vários modelos de família. Perguntou para os alunos sobre as famílias deles, cada um falou sobre a sua. A partir deste momento, ela pediu para que os alunos desenhassem uma família que poderia ser ou não a sua. Mesmo após muitos alunos terem falado que moravam com tios ou avós, a maioria desenhou o modelo convencional: pai, mãe e um ou dois filhos. Antes do recreio, a professora levou os alunos para a sala de linguagem e propôs que eles brincassem de família. Cada grupo se formou à vontade, alguns alunos começaram a brincar e logo se desinteressaram. Porém, uma família me chamou muito atenção, ela era formada pelos alunos Fausto (pai), Rayane (mãe), Natalia, Lucas e Pedro (filhos). O aluno Fausto cuidava da casa, mandava os filhos tomarem banho e ainda fazia comida. A professora até brincou que Fausto era o único aluno que brincava desta maneira e com aquela concentração. (caderno de notas, 24/10/2012)

Mais uma vez, temos o jogo e a brincadeira como simulacros, como faz de conta. Aqui, os participantes imitam situações de pessoas adultas, fingem serem pais e mães. O prazer está em simular esta situação. Diferente da primeira proposta, que havia sido combinada pelo grupo, o início do jogo foi proposto pela professora, talvez por isso não tenha tido a aceitação de toda a turma. Alguns alunos e alunas logo se dispersaram.

Também deve ser levada em consideração a fala da

professora de “que o aluno era o único que brincava desta maneira”. Este aluno é um dos poucos do grupo que mora com a família em modelo tradicional: pai, mãe e filhos. Em sua casa, a mãe é auxiliar de enfermagem e faz plantões, e o pai assume as rotinas da casa, como: cuidar da casa, levar filhos à escola, ir às reuniões. Neste sentido, por meio da brincadeira, a criança está reproduzindo as atividades diárias do pai. É o modelo de homem que ela tem em casa.

Torna-se importante perceber que, como no caso anterior, a relação do menino com o pai (ou com aquele que porventura assuma este papel) terá importante papel no modo como ele desenvolverá as representações simbólicas do masculino. Assim, tivemos acesso a dois processos de construção de jogos e brincadeiras, de Marcos e de Fausto, nos quais os pais de ambos ofereceram os caminhos para a compreensão da masculinidade. Como a brincadeira reconstrói o mundo real por meio do mundo imaginário, a presença do pai vai influenciar diretamente na aquisição da masculinidade.

É relevante destacar que, no caso de Fausto, esse modelo de masculinidade foge às regras da masculinidade hegemônica. Em outras palavras, ao invés de demonstrar força e virilidade, ele demonstra carinho, atenção. O que aparece aqui é o ser, talvez a partir da influência do elemento feminino (WINNICOTT, 1971). Contudo, mais uma vez, este caso nos mostra que a virilidade é forjada, construída e vigiada. Assim, um menino realizando brincadeiras que não estão diretamente relacionadas às expectativas de papel social chama a atenção dos adultos e, principalmente, da professora, que, nas palavras de Moita Lopes (2002), estão em constante guarda para que os alunos e alunas sigam as normas de gênero, em que masculinidade e heterossexualidade se confundem.

A terceira interação faz parte das minhas reflexões: “os meninos fazem aulas de *ballet*”. Desde que iniciei minhas atividades na creche, como professor de *ballet*, sempre trabalhei com turmas mistas. Propus terminar com a separação “meninos fazem capoeira e meninas *ballet*”. Para tal, todo início de ano, realizo uma reunião com os pais, mostro o que é a dança. Discuto questões de preconceito. Nos primeiros anos, as reuniões eram mais trabalhosas, agora os responsáveis já me conhecem, alguns já tiveram filhos que foram meus alunos. Devo destacar que, desde a fundação da creche, fui o único dos diversos professores que já passaram por lá que conseguiu esta proeza. Acredito que este fato

se deu por motivos principais: o primeiro, meu biótipo – que se distancia da figura tradicional e imaginada da professora de *ballet*. Como acontece nas expectativas de papéis sociais, normalmente quando se pensa em professora de *ballet*, espera em uma mulher muito magra de saia rosa, coque e *collant*. Ou em um professor também magro, de malha apertada.

O segundo motivo: procurei resignificar as aulas, ao invés de exercícios como pé de bailarina e bruxa, andar de salto alto, braços da fada. Trouxe para as aulas: pé do palhaço, as embaixadinhas do jogador, braços de bola (bola cheia e murcha). Com isso, os alunos participam das aulas, apresentavam-se no espetáculo. O principal de tudo, eles são capazes de discutir com todos que fazer *ballet* não muda o fato de ser homem. Lembro do dia que fui procurado por um pai<sup>3</sup> que queria me conhecer, porque, quando falou para o filho que homem não fazia *ballet*, o filho Kauã (5 anos) retrucou dizendo que não tinha nada a ver e mostrou os exercícios de jogador, de imitação de animais que eles faziam. Em suma, o pai disse que só deixou o filho fazer *ballet* depois que assistiu a apresentação e viu que eu não parecia aqueles professores de *ballet* que ele conhecia.

O que me chama a atenção nesta interação são as questões de gênero e a necessidade de sua intelegibilidade. Neste aspecto, o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina as expectativas dos papéis sociais. Com isso, o *ballet* foi feito para mulher e para homossexuais. Meninos que estão sendo construídos como masculinos e heterossexuais não podem fazer *ballet*. A própria expectativa da figura do professor/professora determina quem deve ou não participar das aulas.

Neste momento, a figura do professor contribuiu para romper com as questões relativas às expectativas de gênero. Ao mesmo tempo os jogos e brincadeiras propostas chamam a atenção dos meninos que se abrem à participação e à própria discussão do processo de construção das masculinidades. Para tal, os jogos foram resignificados, a proposta do faz de conta continuou a acontecer, porém foram utilizados personagens do mundo masculino. Fato que possibilitou a criação de novos mundos de sonhos e fantasias. O posicionamento do aluno para o mostra que, apesar da pouca idade, ele estava incorporando o discurso e, principalmente, participando das atividades propostas.

---

<sup>3</sup> O pai em questão não mora com a família, tinha acabado de sair da prisão em liberdade condicional.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A questão que esteve implícita ao longo deste estudo foi como os jogos e as brincadeiras contribuem para a construção das masculinidades de alunos da educação infantil de uma creche na periferia de Duque de Caxias. Pude verificar que, nesta faixa etária, os jogos e brincadeiras de faz de conta simulam situações reais, nas quais, por meio de personagens fictícios, as crianças criam um mundo imaginário sustentado por elementos reais.

No que se diz respeito ao processo de construção das masculinidades, o jogo/brincadeira escolhida pelo grupo de meninos trouxe à tona a violência e força inerentes ao masculino, ao heterossexual. Contudo, o fato de o menino apresentar um cuidado com os filhos, casa e família mostra que os jogos e as brincadeiras podem ajudar a pensar em novas possibilidades de reinvenção das masculinidades.

A introdução de meninos nas aulas de *ballet*, a resignificação dos exercícios convencionais desta arte pode permitir a ampliação das discussões sobre as expectativas dos papéis sociais e de gênero. Nesta perspectiva, ampliando as fronteiras das discussões sobre masculinidades.

No entanto, é necessário compreender que essas observações e a pesquisa aconteceram em um contexto específico de interação entre meninos. Em outro contexto, esses meninos podem jogar, brincar e construir o seu *self* de outra maneira. Existe, também, a possibilidade de os meninos participarem de outras experiências de vidas e então, certamente, a possibilidade de reinvenção de seus discursos e de suas masculinidades.

## REFERÊNCIAS

- AIZENCANG, N. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manatíal, 2005.
- BADINTER, E. **Xy**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **Undoing gender**. New York: Routledge: 2004
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185 – 206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Berkeley: The University of California Press, 2000.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. On being white, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives. In: SCHIFFRIN, D.; FINNA, A. de; BAMBERG, M. **Identity and discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

SULLIVAN, N. **A critical introduction to queer theory**. Nova York: New York University Press, 2003.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V. A. **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1971.

