

JOGO DE PAPÉIS, RELAÇÕES DE GÊNERO E PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Alvaro Marcel Palomo Alves

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil

Rosa de Jesus Soares Bastos Nunes

Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

A psicologia sócio-histórica é um sistema teórico de base marxista e que tem nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria seus principais ícones. Neste ensaio apresentamos uma discussão entre os conceitos de jogo protagonizado e relações de gênero a partir de autores(as) marxistas no campo da psicologia e ciências sociais.

Palavras-chave: Jogo infantil. Patriarcado. Materialismo histórico.

Roles, gender relations, and socio-historical psychology

Abstract

Socio-historical psychology is a theoretical system based on Marxism, with the works of Vygotsky, Leontiev, and Luria being its main icons. In this essay, we present a discussion on the concepts of role-playing and gender relations, drawing from Marxist authors in the fields of psychology and social sciences.

Keywords: Child's play, Patriarchy, Historical materialism.

Roles, relaciones de género y psicología sociohistórica

Resumen

La psicología sociohistórica es un sistema teórico de base marxista que tiene en las obras de Vygotsky, Leontiev y Luria sus principales iconos. En este ensayo presentamos una discusión entre los conceptos de juego protagonista y las relaciones de género de autores marxistas en el campo de la psicología y las ciencias sociales.

Palabras clave: Juego infantil. Patriarcado. Materialismo histórico.

Introdução

O presente estudo é produto de uma pesquisa de pós-doutorado no Programa Doutoral em Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. Em nossa pesquisa de doutorado investigamos o aspecto intersubjetivo do jogo infantil a partir do diálogo entre as teorias de Vygotsky e Winnicott (2013). Ao concluir a pesquisa observamos um limite nas teorias sócio-históricas acerca da compreensão do papel dos jogos na constituição das identidades de gênero na infância. Particularmente, ao impacto dos jogos na constituição

dos gêneros e suas consequências para o desenvolvimento da personalidade. Desta forma, buscamos através de uma pesquisa teórico-conceitual, relacionar a psicologia sócio-histórica do jogo - expressa nos trabalhos de Vygotsky (1984; 2017) e Elkonin (1987;1998) - com as teorias feministas de Saffioti (2004;2013) e Izquierdo (1992; 2013).

Inicialmente apresentamos os fundamentos epistemológicos do trabalho para, em seguida, discutirmos os conceitos de periodização, jogo e sistema sexo-gênero. Ao final, construímos uma síntese dialética a partir do conceito sexo-gênero-brinquedo.

Materialismo Histórico e Psicologia sócio-histórica

A psicologia surge como projeto científico no final do século XIX, notadamente nos trabalhos de Wundt (1889) e James (1890). Marcada por um ideal positivista, procura através do método experimental conhecer os elementos formadores da consciência (Wundt) e as possíveis implicações sociais do conhecimento psicológico (James). No início do século XX, os projetos de psicologia se multiplicam na Europa e EUA e passam a subsidiar diferentes tipos de intervenções sociais, notadamente na educação, administração e medicina. Na educação, o movimento da Escola Nova (Azevedo et al, 1932; INEP, 1944) demonstra que a educação orientada cientificamente poderia diminuir o atraso cultural da sociedade e aumentar o sucesso escolar. Já na Primeira Guerra Mundial, foram adotados procedimentos psicológicos na seleção e recrutamento de soldados, tais procedimentos foram reunidos em um manual das forças armadas dos EUA conhecido como *American Souldier* (Farr, 1998).

Na Rússia e antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), nomes como Pavlov, Bechtereve e Kornilov, desenvolviam experimentos influenciados pelas ideias de Wundt, Titchener, fisiologistas norte-americanos e europeus. Até que em meados de 1920 surge um jovem psicólogo orientado pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético e entusiasta da Revolução de Outubro. Vygotsky rapidamente se destaca no cenário da psicologia e ciência soviética, sendo convidado a formar um grupo de trabalho para alavancar o atraso educacional em que se encontravam as repúblicas soviéticas. Surge assim, a psicologia histórico-cultural (também chamada de instrumental ou sócio-histórica¹), uma teoria com forte ligação com as filosofias de Espinosa e Marx, com a antropologia, linguística e biologia. Ancorados no método marxista, Vygotsky e seus colaboradores procuram a superação da “velha psicologia”, traçando um caminho científico e concreto para áreas como: educação, educação especial (chamada de “defectologia”), clínica e Neuropsicologia. Seus trabalhos se desenvolveram

ao longo da década de 1930 e sofreram reveses após a morte de Vygotsky, mas Leontiev (1978, 2021), Luria (1980), Elkonin (1987; 2009) entre outros, continuaram as pesquisas sob a proteção da “teoria da atividade” proposta por Leontiev (1978) e melhor aceita pela crítica estalinista.

O materialismo histórico-dialético foi compreendido pelos autores como “[...] o método capaz de conduzir e orientar a construção da verdadeira psicologia comunista e afastá-la das concepções ideológicas [...]”, além de oportunizar que a psicologia parta “[...] da premissa de que a realidade existe objetiva e regularmente fora do indivíduo e é cognoscível e não porque resolvem a questão da essência da matéria e do espírito” e possibilitar a elaboração de “[...] uma ciência capaz de solucionar os problemas postos pela prática social” (TULESKI, 2009, 61-62). O método possibilita a organização das possibilidades sociais para que se obtenha o conhecimento da realidade, possibilitando, assim, sua transformação.

Além disso, Martins (2008) demarca que o materialismo caracteriza o princípio da realidade que encarna todo fenômeno de estudo e que é vigente antes da constituição da consciência, sendo essa a subjetividade do mundo real. A historicidade, por sua vez, diz respeito ao movimento do mundo, sua constante transformação e as contradições inseridas nesses movimentos. A dialética, na síntese, diz respeito ao caminho de interpretação da concretude, resguardando seu aspecto tanto material quanto histórico. Baseado em Marx, Engels e Bottomore (1988) apontamos três traços fundamentais do método materialista histórico-dialético: o caráter processual que insere ativamente a história dos processos que envolvem um fenômeno, que abarca suas transformações, movimentos e contradições, rompendo com a ideia de estabilidade objetiva; a explicação do fenômeno, que diz respeito ao abandono da descrição especialmente realizada pela aparência além do resgate da dialética que enseja investigar os processos e linhas internas do desenvolvimento; e a investigação do comportamento fossilizado, que caracteriza a análise das condutas humanas que se perpetuaram e permanecem no comportamento do ser humano. A partir dessas premissas epistemológicas, apresentamos a seguir a concepção sócio-histórica de periodização e jogo protagonizado.

¹ Conforme Bock, Furtado e Aguiar (2003), o nome sócio-histórico é usado como uma referência mais direta ao caráter histórico conforme designado pela tradição marxista, ao contrário de cultural.

Periodização e jogo protagonizado

A periodização do desenvolvimento humano é estudada desde os princípios da psicologia, seja com os estudos de Wundt (1890), seja com os funcionalistas norte-americanos ou franceses (Dewey, 1980, Hall, 1902 apud Warde, 2014; Gesell, 1994; Claparède, 1959). Na psicologia sócio-histórica, Elkonin (1987) substitui o conceito “estágio” por “período” devido à filiação do termo estágio ao biologicismo, dando a entender um momento mais fixo no tempo. Citando Vygotsky, Elkonin continua:

Podemos provisoriamente definir idade psicológica como uma época, ciclo ou estágio de desenvolvimento específico, como um período do desenvolvimento definido, relativamente auto-contido, cuja significância está determinada pelo seu lugar no ciclo geral do desenvolvimento e em cada um dos quais as leis gerais do desenvolvimento são expressas de maneira qualitativamente distinta (Vygotsky, s/d, p. 06 *apud* Elkonin, 1987, p. 109)

As forças motivadoras do desenvolvimento só podem ser descobertas a partir da descrição e explicação dos padrões de transição entre um período e outro. Assim, Elkonin (1987) segue o caminho traçado por Vygotsky em sua célebre obra “O problema da idade”, elaborando uma periodização baseada na atividade dominante e momentos de crise, periodização que pode ser expressa da seguinte maneira: a) crise pós-natal; crise de 1 ano – primeira infância (atividade de comunicação emocional direta) e infância precoce (atividade objetal manipulatória); b) crise dos 3 anos – infância pré-escolar (atividade do jogo e jogo de papéis); c) crise dos 7 anos – idade escolar (atividade de estudo); d) crise dos 13 anos – puberdade e adolescência (atividade de comunicação íntima pessoal); e) crise dos 17 anos – juventude e vida adulta (atividade profissional e de estudo). Pasqualini (2009, p. 39) relembra que “[...] os períodos descritos referem-se às condições histórico-sociais da União Soviética do início do século XX, sendo incoerente com os próprios pressupostos da obra dos autores transferi-los de modo linear e imediato para nossa realidade”.

Para os fins deste artigo, nos detemos na crise dos 3 anos marcada pela atividade de jogo de papéis. Esse ponto de viragem denominado “a crise dos 3 anos”, rege-se com características particulares e demanda uma atenção especial por parte dos adultos. Vygotsky (1996, p. 373) aponta com muita lucidez as características essenciais desse momento importante:

De modo geral, ela caracteriza-se por um conjunto de sintomas, quais sejam: a) negativismo; b) teimosia; c) rebeldia; d) insubordinação. O negativismo refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõe os adultos [...]. A teimosia refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que ela disse ou exigiu anteriormente [...]. A rebeldia é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança. Por fim, a insubordinação refere-se à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma. Além desses, são descritos outros sintomas secundários, a saber: protesto violento, despotismo e ciúmes. As características apresentadas apontam que a crise dos 3 anos é vivenciada pela criança a partir de sua necessidade mais imediata de independência e de complexificação do mundo adulto. A sua relação com os objetos e com as pessoas ao redor deixam de ser centrais no percurso, são bem assimiladas e já não correspondem mais à atual postura da criança em relação ao meio, sua fonte promotora de desenvolvimento.

Como atividade dominante da crise dos 3 anos, o jogo protagonizado ontogeneticamente está pautado na imitação e reprodução das atividades sociais. Ele se torna um mediador entre o que a criança gostaria de ser (adulto), e aquilo o que realmente pode ser (criança). Esta característica é visualizada no cotidiano de quem convive com crianças, pois estas podem representar em seus jogos os papéis que seus pais ou outras pessoas – como professores e familiares – desempenham na realidade. Exemplos deste tipo de jogo são: bombeiro, polícia-ladrão, de profissões em geral, de escola e todo tipo de jogo onde a situação imaginária é explícita. Na brincadeira de escola, a criança que brinca de ser professora age da forma como observa o adulto atuando e

que ela, no papel de aluna, gostaria de ser. Na brincadeira ela ensina outras crianças, já na realidade escolar, é ela quem aprende. Elkonin (2009) afirma que além da imitação, a imaginação é plenamente utilizada neste tipo de jogo, onde as crianças usam determinados objetos para representar outros que cabem no contexto da brincadeira: o poste se transforma em inimigo, pedaços de pau se transformam em espadas ou espingardas. Imitação e imaginação são os principais elementos que aparecem nos jogos protagonizados.

Vale ressaltar outro aspecto importante no estudo do jogo de uma perspectiva histórica: ele não é inato e não se trata de um exercício preparatório para o mundo adulto, não é treinamento e não pode determinar o futuro de uma criança. O jogo é uma representação de papéis e não um treinamento: “A brincadeira da criança se desenvolve por intermédio do faz-de-conta, da imitação ou da invenção dos papéis adultos. Mas trata-se sempre de um futuro imaginado no presente, de um porvir lúdico” (BROUGÈRE, 2004, p. 94).

O mundo que se apresenta à criança é uma criação adulta, e esse, nos parece ser um traço fundamental na construção de uma cultura lúdica. Nas sociedades industriais essa postura assumirá um caráter ideológico voltado para a “criança-consumidora”, com a indústria trabalhando uma imagem de criança voltada para o mundo adulto (carrinhos, bonecas, armas etc.). Com isso, a noção de tradição é apropriada pela indústria que modifica apenas a forma de produção do brinquedo, alterando suas representações (Alves, 2013).

Vygotsky (1996) e Elkonin (2009) chamam nossa atenção para um elemento envolvido no processo de manipulação dos objetos e na ação conjunta com os adultos. Os autores ressaltam a importância da ação e atividade conjunta das crianças com os adultos, visto que de forma livre e não intencional a criança enfrentará dificuldades em apropriar-se do uso social de instrumentos e objetos. Nesse sentido, apontam para o processo de transmissão desse tipo de conhecimento, permitindo à criança conquistar aos poucos sua autonomia. Elkonin (2009) relembra outro processo imbricado na aprendizagem do uso social dos objetos: a relação afetiva e o vínculo que se estabelece entre a criança e o adulto durante essas atividades. Essa ressalva do autor é de extrema importância quando lembramos que, para a psicologia sócio-histórica, o intelecto e o

afeto não se separam, mas compõem uma unidade que orienta a atividade humana.

Se o papel a ser desempenhado no jogo é produto das atividades humanas, e essas dependem do desenvolvimento das forças produtivas, temos que o exercício dos papéis de gênero na sociedade capitalista carrega a marca deste modo de produção. A divisão social do trabalho se converte em divisão sexual do trabalho, e o sistema sexo-gênero passa a operar com um conjunto de significados socializados através dos jogos e brincadeiras.

A construção social do gênero nas teorias de Saffioti e Izquierdo

Como parte dos objetivos desta pesquisa, procuramos aprofundar a concepção de relações de gênero no pensamento das teóricas marxistas Heleieth Saffioti (2004; 2013) e Maria de Jesus Izquierdo (1992; 2013). O movimento feminista e de direitos da população LGBTQI+ tem ganho muito espaço nas últimas décadas e se tornado um importante elemento da cultura ocidental (Scott, 1990; Izquierdo, 1992).

Henrique, Zaniani e Alves (2023) em sua pesquisa sobre os papéis de gênero no uso dos brinquedos aponta para a relação entre atividade, jogo e machismo. Uma contribuição ao debate sobre o método particularmente importante em nosso estudo e o de Henrique, Zaniani e Alves (2023) é referente ao feminismo marxista. Alguns dos sistemas de opressão vigentes na sociedade são os de raça (racismo), de classe (capitalismo) e de gênero (sexismo). Estes, atuam em conjunto na formação dos sujeitos em diversas esferas da vida, fundamentando diferentes aproximações conforme a categoria em que determinado indivíduo está inserido (Saffioti, 2004; 2013). Assim, essas diversas opressões se apresentam como facilitadoras ou dificultadoras na realização de atividades, nas formas de identificação e reconhecimento social, na capacidade de apreensão de conceitos, na apropriação de ideologias etc.

Segundo Saffioti (1987), patriarcado pode ser definido como um “[...] sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem [...]” (p. 16). Esse sistema transmite ao longo da história papéis sociais e delega às mulheres comportamentos e pensamentos que mantêm uma estrutura de subordinação na

sociedade, levando em consideração categorias como classe social e raça, por exemplo. Às mulheres pobres e negras, a estrutura patriarcal atribui papéis que as limitam à esfera doméstica e trabalhos menos remunerados, além de negá-las participação política devido a barreiras no processo de alfabetização e dificuldades no acesso a programas de saúde.

De acordo com Saffioti (1987), a reprodução desses papéis existe majoritariamente em função da satisfação das necessidades mais pungentes da classe dominante. A forma de dominação patriarcal sobre as mulheres é transmitida através de falas, ideologias, comportamentos, costumes, hábitos e atividades marcadas por um viés sociocultural que muda conforme o grupo em que o indivíduo está inserido. Uma das atividades culturais que hierarquiza e estrutura as relações de gênero são os jogos e brincadeiras, seus papéis, enredos, materiais, representações linguísticas, são retirados das instituições sociais, das normas e valores instituídos.

A manutenção das discriminações mantém a estrutura social capitalista, sexista, racista e permite que a classe dominante, composta significativamente por homens brancos e detentores de riqueza, se mantenha no poder. Os meios de comunicação de massa são instrumentos poderosos de manutenção e legitimação dessas discriminações, promovendo a inserção de mulheres em posições objetificantes nas áreas da publicidade, novelas e magazines, além de naturalizar uma ordenação permanente destas na esfera doméstica, afastadas da esfera política. Na mesma linha de manutenção da reprodução social da sociedade classista, são associados às mulheres alguns traços como passividade, feminilidade e irracionalidade, sendo que este último induz a que surjam outras considerações justificadoras que afirmam a inabilidade destas mulheres em lidar com problemas, em assumir posições de liderança, em atingirem altos níveis de qualidade enquanto trabalhadoras etc.

A socióloga Maria Jesús Izquierdo (1992; 2013), ao debruçar-se nos estudos das relações de gênero, nos indica as bases materiais do sistema sexo/gênero, apontando bases biológicas e sociais. A autora realiza uma discussão acerca dos termos utilizados na sociedade para se referirem aos dois grupos referentes ao sexo: homem e mulher, macho e fêmea. Nesse sentido, a autora indica que quando evocamos essas palavras ou categorias, estamos evocando elementos que extrapolam os limites

da biologia, já que carregam consigo significados sociais que não tem seu fim nos aspectos biológicos. Nas palavras da socióloga: “Quando dizemos que alguém é uma mulher estamos supondo um sexo, mas também supomos muitas outras coisas: dona de casa, passiva, mãe, má motorista, afetiva etc. Quando dizemos homem, junto ao sexo, estamos também atribuindo qualidades como: investigador, profissional, agressividade, racionalidade, pouco detalhista etc.” (Izquierdo, 1992, p. 1). O que a autora nos ensina com essa afirmação, é que na sociedade se confundem três níveis: o sexo, fazendo referência ao macho ou a fêmea; o gênero psicológico e social, fazendo referência ao masculino e ao feminino; e a identidade psicosssexual, fazendo referência a heterossexualidade, a bissexualidade e a homossexualidade. De acordo com a autora, na realidade há uma dominância das relações macho-masculino-heterossexual ou fêmea-feminino-homossexual, ocultando, muitas vezes os demais elementos que passam a compor a complexa identidade humana. Conectamos muitas características (distintas entre si) aos sexos, ao mesmo tempo que interligamos ao gênero social. Nesse sentido, a autora indica que esses elementos compõem o sistema sexo/gênero, que acaba por organizar a sociedade em concordância com atributos e características esperadas de cada sexo, realizando uma intersecção com o gênero e a identidade psicosssexual. Normalmente essa organização é a dominante, como mencionamos acima.

Toffanelli (2016) ressalta que o conceito de gênero se popularizou enquanto sinônimo de construção social, sem, no entanto, explicar a desigualdade entre os sexos. O gênero não se reduz ao sexo, do mesmo modo como é impensável conceber o sexo enquanto categoria puramente biológica, se é justamente por intermédio da cultura que ele se expressa, ou em outras palavras, são somos puramente biológicos, mas seres cuja subjetividade se expressa pela sociedade.

Jogo protagonizado e relações de gênero

Dialogando com os dados da pesquisa de Henrique, Zaniani e Alves (2023) procuramos nesta seção articular os conceitos de jogo protagonizado e relações de gênero a partir do método sócio-histórico conhecido como construção da informação (Aguiar e Ozella, 2006). Após a descrição das concepções de jogo e relações de

gênero em autoras(es) marxistas, passamos a relacionar os conceitos a partir de núcleos de significação. Tais núcleos se apresentam como explicações em direção à essência do fenômeno, mantendo a unidade dialética entre singularidade-particularidade-universalidade.

Segundo Novakowski, Costa e Marcelo (2016) a criança não apenas internaliza a cultura, mas participa dela, e em contrapartida a cultura também se modifica pela inserção da criança em um determinado contexto histórico e cultural, ou seja, as crianças interpretam significados do mundo adulto e reproduzem tais significados na relação com seus pares. Os autores partem do pressuposto de que as relações de gênero presentes na infância são, também, representadas por elas. Em suas pesquisas observaram como as representações de gênero aparecem mediadas por jogos, filmes e uso de mídias. Concluíram que as crianças reproduziram nas brincadeiras e interações sociais aquilo que já era demonstrado em estudos no decorrer da história, que crianças reforçam e reproduzem ideias binárias em relação ao gênero.

Aqui apresentaremos dois núcleos de significação que construímos na análise dos textos: 1) *papéis sociais de gênero atrelados à sociedade capitalista* e 2) *distinção sexo-gênero-brinquedo*.

Sobre os papéis sociais ensinados nas distintas brincadeiras na sociedade de classes, Duarte (2006) indica que eles representam um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos, procedimentos vinculados ao desenvolvimento do indivíduo em suas condições de existência. Nesse sentido, os papéis sociais representam possibilidades de *ser* ao longo da história, mas tais possibilidades estão atreladas ao nosso lugar na sociedade de classes, à forma como a sociedade é hierarquizada através da divisão sexual do trabalho. O papel social resguarda possibilidades de apropriação de uma experiência já acumulada que é essencializada em um modelo, uma possibilidade de assimilação. Conforme a filósofa húngara Agnes Heller (2016) aponta, os papéis sociais são importantes elementos da estruturação do cotidiano como lugar de alienação. Eles orientam o comportamento e as condutas por meio de regras historicamente concebidas e transmitidas de geração em geração, com o objetivo de perpetuar as relações de dominação.

A partir de Vygotsky (2007) e Elkonin (2009), demonstramos que o jogo protagonizado só é possível

nas condições erigidas pelo trabalho teleologicamente orientado. Os papéis representados na brincadeira são disponibilizados pelos adultos, que por sua vez, integram uma dada sociedade e cultura marcada pelo patriarcado e divisão sexual do trabalho desde o século XVIII. Se atrelarmos essa definição de jogo com a de sistema sexo-gênero defendida por Izquierdo (1992), veremos que os papéis sociais não são naturais, não são intrínsecos ao ser humano, não são vinculados a qualquer condição orgânica da espécie. Como apontado pela autora feminista, até mesmo nossas características orgânicas e biológicas são subordinadas às leis sócio-históricas, que sob o regime capitalista, invertem ideologicamente tal subordinação demarcando atividades a partir do sexo biológico.

Ao vincularem-se ao cotidiano alienante (Heller, 2016), os papéis sociais se transformam numa “máquina produtora de sujeitos”, o que reverbera numa reprodução intensa e massiva de papéis sociais alienados, desvinculados das possibilidades de gênero humano universais (no sentido marxiano). No caso das brincadeiras e das relações de gênero, temos que os papéis sociais são vinculados na contemporaneidade com características femininas e masculinas alicerçadas socialmente na desigualdade e opressão. A criança internaliza de seus modelos mais próximos a interpretação de um papel, suas normas e vivências cotidianas são a matéria-prima do jogo protagonizado. Na investigação dos papéis sociais no interior da sociedade capitalista, nos deparamos com a alienação e a superficialidade dos conteúdos neles inseridos, ao passo que resultam de uma realidade patriarcal, racista e fundamentada na divisão de classes. Destarte, é essencial um aprofundamento no conteúdo alienado desses papéis internalizados pelas crianças no jogo, como exemplo, temos o modelo de mulher protagonizado nas brincadeiras ditas femininas (como mãe e filha, dona de casa, entre outras). Na sociedade patriarcal capitalista a mulher é muitas vezes compreendida como renovadora da força de trabalho masculina (Saffioti, 1994). Quando observamos a presença massiva e reforçadora de papéis sociais masculinos e femininos em jogos como de heróis, observamos que mesmo no protagonismo feminino ele se dá pela via da agressividade masculina.

Para além disso, a apropriação dos papéis socialmente estabelecidos no mercado de trabalho brasileiro

abrange as profissões consideradas de cuidado, profissões socialmente vinculadas à figura feminina. Quando observamos as estatísticas apresentadas pelo Conselho Federal de Psicologia (2021), elas indicam que em todos os estados brasileiros o número de psicólogas é significativamente superior ao número de psicólogos (acima de 70% de predominância feminina). Além disso, uma pesquisa datada em 2015 realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em colaboração com o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), indicou que 84,6% da equipe de enfermagem é composta por mulheres, configurando a enfermagem como uma carreira buscada pelas mulheres. No ano de 2018 foi levantado pelo Censo Escolar que 80% das docentes da educação básica são mulheres. Psicologia, enfermagem, pedagogia são socialmente vinculadas à figura feminina, são atividades desenvolvidas por mulheres. Em comum, essas profissões encontram remuneração baixa, sobrecarga de trabalho e menor reconhecimento profissional comparadas com outros bacharelados ou profissões, como aponta Bruschini (2007, p. 542 e 547):

Mulheres permanecem como as principais responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e demais familiares, o que representa uma sobrecarga para aqueles que também realizam atividades econômicas [...] além de estarem submetidas às mais baixas remunerações recebidas quando comparadas aos homens.

No jogo de papéis as contradições acima se expressam significativamente, já que é muito comum nos depararmos com meninas brincando de professoras, de enfermeiras e ou donas de casa, ao passo que os meninos não são socializados para tais brincadeiras. Quais as possibilidades para reverter tal situação? De acordo com Duarte (2006, p. 95):

[...] a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. Se a brincadeira de papéis for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com

uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea.

Entre as diversas formas de transmissão cultural, questionamos os modelos de gênero que são apresentados às crianças como papéis a desempenharem no exercício do jogo. Quais relações de gênero ela tem encontrado no seu cotidiano e que é reproduzido nas relações sociais por meio da apropriação? Se levarmos em conta a divisão social de classes, que resguarda também a divisão sexual do trabalho (Izquierdo, 1992), continuaremos com a reprodução de papéis sociais de gênero alienadas e autodestruídas, que filtram as possibilidades de desenvolvimento infantil da menina e enriquecem/potencializam as possibilidades de desenvolvimento infantil do menino. Nesse sentido, precisamos refletir e quebrar essa reprodução a partir de intervenções educativas que rompam a naturalização do desenvolvimento e dos papéis sociais alienados. É preciso, então, modificar e subverter essa lógica dos papéis sociais de gênero, proporcionando maior variabilidade de conteúdos na representação do jogo, modelos que promovam desenvolvimento e possibilitem apropriação de elementos diversos do ponto de vista moral e ético.

Acreditamos que no período pré-escolar as crianças podem e devem ser estimuladas a pensarem na diversidade das possibilidades humanas, a se tornarem atores sociais, mas tal condição deve ser proporcionada criticamente e não aguardar seu desenvolvimento espontâneo. Romper com a espontaneidade na educação infantil é uma das premissas da pedagogia e psicologia de caráter marxista: “Quais as atitudes que nós, educadores, assumimos perante os papéis sociais alienados? Quais são os papéis reproduzidos na prática das educadoras que trabalham no campo da educação infantil” (Duarte, 2006, p. 96). A seguir apresentamos o **segundo núcleo** de significação da nossa análise, a distinção sexo-gênero-brinquedo.

As atividades lúdicas em geral são afetadas pela ideologia capitalista, brinquedos são pensados, planejados e comercializados atrelados aos valores do consumismo, competição, sexismo e negação das tradições. Exemplos podem ser observados em uma breve pesquisa no maior site de pesquisas mundial: o Google. Digitando a frase: “brinquedos de meninas”, obtemos como resposta artigos de coloração majoritariamente

rosa ou lilás, sempre associadas à feminilidade, à calma e à simpatia. Outro aspecto que chama atenção é a restrita temática que compõe os brinquedos: utensílios domésticos e eletrodomésticos, utensílios para cuidados com bebês, associados à maternidade, como carrinho de bebê, berço e bonecas, além de brinquedos que imitam caixas de supermercado. Já quando pesquisamos “brinquedos de meninos” no Google, encontramos brinquedos diferentes, como carrinhos, cesta de basquete, armas, materiais de bombeiros, bicicletas, baterias, celulares, bonecos de animais, patins, boliche, bonecos de super-heróis. Essa rápida pesquisa permite entender a organização das brincadeiras e dos brinquedos considerados femininos na perspectiva de que as possibilidades de ações socialmente significativas são direcionadas aos meninos, enquanto os objetos disponibilizados às meninas invocam uma imagem mais dócil, passiva e ligada às funções de cuidado, proteção, carinho, amor, alento, respeito, silêncio.

Seguindo os conceitos de sistema sexo-gênero (Izquierdo, 1992; 2013) e de patriarcado (Saffioti, 2004), podemos criar a distinção sexo-gênero-brinquedo, onde as brincadeiras em relação ao aspecto de gênero reportam possibilidades de exercícios e ações baseadas na hierarquia de gênero proposta na sociedade capitalista. As brincadeiras estruturadas como masculinas dizem respeito a profissões ativas e valorizadas economicamente, bem como os brinquedos criados para este público são super-heróis grandes, fortes, habilidosos, com inúmeros poderes. Brinquedos e jogos resguardam um significado sobre a posição masculina na sociedade capitalista-patriarcal, tal posição é vinculada à supremacia, ao poder, à produtividade, às potencialidades e possibilidades de vir-a-ser. Essas brincadeiras e brinquedos dizem respeito a como os meninos são estimulados sem precedentes, sem limitações, sem orientações restritivas vinculadas ao seu gênero. Além disso, resguardam características de fortaleza, coragem, racionalidade, inteligência, impetuosidade, proteção, segurança e confiança. Por outro lado, meninas possuem as limitações vinculadas a uma função doméstica que permeia a maior parte dos brinquedos e possibilidades de brincar, assim como a função materna é estimulada desde os primeiros anos de vida. O que isso tudo nos ensina é que a organização das brincadeiras se converte em um importante instrumento ideológico

na manutenção do sistema sexo-gênero alicerçado na divisão sexual do trabalho.

Considerações finais

Na articulação das brincadeiras com as relações de gênero, entendemos que ambos os conceitos fazem parte da particularidade (Oliveira, 2005), isto é, são elementos do funcionamento da sociedade e assim reverberam em intervenções impactos na vida de cada ser humano. De acordo com os princípios da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico, o brinquedo possibilita que a criança se aproprie dos elementos humanos (universais) disponíveis na sociedade e se desenvolva a partir de suas vivências (singulares). As relações de gênero, por sua vez, também fazem parte de um elemento particular da sociedade capitalista que impacta no desenvolvimento humano de homens e mulheres. Assim, compreendemos que as relações organizadas segundo o patriarcado e as relações desiguais de gênero afetam o desenvolvimento da personalidade e consciência da criança, ensinando por meio dos papéis sociais desempenhados, conteúdos e valores de cunho sexista e machista.

Referências

- Alves, A. M. P. (2013). A teoria do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva. Tese (doutorado em Psicologia). *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, Programa de Pós-graduação em Psicologia e Sociedade.
- Bottomore, T. (1988). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar
- Claparède, É. (1959). *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura (tradução de M. L. Cirado Silva do original L'École sur mesure, 1921).
- Dewey, J. (1980). “A criança e o programa escolar”. Tradução de Anísio Teixeira. Em: Pensadores, São Paulo: Abril Cultural. Originalmente publicado em 1902.
- Duarte, N. (2006) “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada.

- In: A Arce. & N. Duarte (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo, Xamã, p. 89-97
- Elkonin, D. B. (1987). "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia". Em: V. V. Dadidov; M. Shuare M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología*. (p. 104-124). Moscou: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Henrique, E.; Zaniani, E. J. M. & Alves, A. M. P. (2023). Brincadeiras, brinquedos e relações de gênero: reflexões histórico-culturais. In: Maio, E. R & Rossi, J. P. G. *Corpos em dissidências: a diferença nas educ(ações) democráticas*. Santo André, V&V Editora.
- Gesell, A. (1994). *A criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (1994). Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. (1994). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 1(1).
- Heller, A. (2016) Sobre os papéis sociais. Em: A. Heller. *O cotidiano e a história*. 11ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Izquierdo, M. J. (1992). *Bases Materiais do sistema sexo/gênero*. Universidade Autônoma de Barcelona. (C. M. Carloto Trad.). São Paulo: SOF (Sempre Viva Organizações Feministas), [Mimeografado].
- Izquierdo, M. J. (2013). La construcción social de género. Em: C. Díaz & S. Dema. *Sociología y género*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Marx, K. (1974). Para a crítica da economia política. Em: Marx, K. *Manuscritos econômicos filosóficos: e outros textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.
- Ribeiro, L. S. (2020). Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar. Dissertação (mestrado em Educação Escolar). *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara.
- Saffioti, H. I. B. (2004) *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Scott, J. (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.
- Toffanelli, A. C. (2019). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural e do feminismo de orientação marxista*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá: Maringá.
- Vygotsky, L. S. (2007a). *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 17-24.
- Vygotsky, L. S (2007b). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 1(8), 1-18. Trad. Zoia Prestes. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 17/11/2020.
- Vygotsky, L. S. (2018). Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. In: Z. Prestes & E. Tunes (Orgs.). *Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da Pedologia* (pp. 92-109). Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda.

Recebido: 01/07/2022

Revisado: 26/12/2023

Aceito: 14/08/2024

Sobre os autores:

Alvaro Marcel Palomo Alves

Doutorado em Psicologia e Sociedade -Unesp/ Assis. Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-3131>

E-mail: ampalves@uem.br

Rosa de Jesus Soares Bastos Nunes

Doutoramento em Ciências da Educação – FPCEUP, Professora Emérita da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), aposentada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-2722>

E-mail: rosasoaresnunes@gmail.com

Contato com os autores:

Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo 5790, Bloco 118

Maringá-PR, Brasil

CEP: 87020-900