



## As roupas e os gêneros: as estampas de brinquedos e de brincadeiras

Ivana Guilherme Símilli\* e Renata Franqui

Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail ivanasimili@ig.com.br

**RESUMO.** As contribuições das roupas na fabricação das subjetividades e das identidades de gênero são examinadas por meio da análise de estampas de brinquedos e de brincadeiras. Para conduzir o estudo, transformamos em objetos de análise as vestimentas para meninos e meninas de quatro a seis anos, desenvolvidas pela linha de moda infantil da Malwee, nominada de Zig-Zig-Zaa. Mostrar como as formas, as cores e as texturas usadas na estamparia de brinquedos e brincadeiras nas camisetas e nos moletons de crianças daquele segmento etário constroem representações para as masculinidades e feminilidades é nosso intuito. Por intermédio dessa operação analítica, desvelamos o papel do *design* nas modelagens das vestimentas e nas subjetividades das crianças. Logo, revelamos, por meio das roupas, as contribuições da moda na formação das identidades de gênero. Os aportes teóricos, metodológicos e historiográficos são dos estudos de gênero em seus entrelaçamentos com a educação e as pedagogias culturais. O fio condutor da análise pautou-se por indicar como as estampas participam da produção e da reprodução de representações que relacionam as meninas ao cor de rosa e os meninos, ao azul.

**Palavras-chave:** estampas, identidades de gênero, moda, educação.

### Clothes and gender: picture patterns of toys and games

**ABSTRACT.** The contribution of clothes in the fabrications of subjectivities and gender identities is analyzed by examining the picture patterns of toys and games. Current study transformed into an investigated object the picture patterns of clothes from Zig-Zig-Zaa, Malwee, for 4-6 year-old boys and girls to demonstrate the representations created and circulated by the designs, colors and textures in children's toys and games for males and females. The analytic study revealed the role of modeling in the design of children's subjectivities and the formation of gender identities. The theoretical, methodological and historiographical contributions are based on Gender Studies coupled to education and cultural pedagogies. The main line of thought foregrounded how pictures on toys and games produce and reproduce representations that attribute pink to girls and blue to boys.

**Keywords:** patterns, gender identities, fashion, education.

### Las ropas y los géneros: las estampas de juguetes y de juegos

**RESUMEN.** Las contribuciones de las ropas en la fabricación de las subjetividades y de las identidades de género son examinadas por medio del análisis de estampas de juguetes y de juegos. Para conducir el estudio, transformamos en objetos de análisis las vestimentas para niños y niñas de cuatro a seis años, desarrolladas por la línea de moda infantil de la Malwee, nombrada de Zig-Zig-Zaa. Nuestro objetivo es enseñar cómo las formas, los colores y las texturas usados en la estampa de juguetes y juegos, en las camisetas y en las sudaderas de niños de aquel segmento de edad determinada construyen representaciones para las masculinidades y feminidades. Por intermedio de esta operación analítica, desvelamos el papel del *design* en los modelados de las vestimentas y en las subjetividades de los niños. Después, revelamos, por medio de las ropas, las contribuciones de la moda en la formación de las identidades de género. Los conceptos teóricos, metodológicos e historiográficos son de los estudios de género en sus entrelazamientos con la educación y las pedagogías culturales. El hilo conductor del análisis se guió por indicar cómo las estampas participan de la producción y de la reproducción de representaciones que relacionan a las niñas al color rosa y a los niños, al azul.

**Palabras clave:** estampas, identidades de género, moda, educación.

### Introdução

Na educação infantil, um dos temas que chamam a atenção é o papel do brinquedo e das brincadeiras na formação da criança. No entanto, pouco se escreveu sobre a função das roupas na educação

infantil, em particular, a finalidade do *design* das estampas na formação das identidades de gênero. Tomando tal realidade como ponto de partida, este texto tematiza os assuntos moda e *design* para mostrar as contribuições das roupas e das estampas nas formações

das identidades de gênero nos segmentos infantis.

Com esse objetivo, selecionamos para análise as roupas da coleção Zig-Zig-Zaa, da Malwee, do ano de 2010, indicadas para meninos e meninas de quatro a seis anos, com vistas a identificar de que maneira as brincadeiras e brinquedos foram incorporados aos artefatos indumentários, como estampa, e as noções transmitidas às crianças acerca do que é ser masculino e feminino, bem como os significados produzidos para as feminilidades e as masculinidades.

Em linhas gerais, o procedimento de análise envolveu o exame dos desenhos, cores e texturas dos brinquedos e brincadeiras estampados nas roupas. Desse modo, mostramos que, ao vestir o corpo, o vestuário é um modelador das representações de gêneros, transmitindo, por meio de todos os detalhes que compõem a indumentária, entre os quais as estampas, o que é ser menino e menina e, por conseguinte, formando nos sujeitos os conceitos identitários como pertencentes aos segmentos femininos e masculinos da sociedade.

Feita a apresentação do objeto de estudo da pesquisa, consideramos pertinente detalhar os aspectos teóricos, metodológicos e historiográficos envolvidos na investigação, de forma a tornar compreensível o encaminhamento dado a este texto. A coleção Zig-Zig-Zaa, da Malwee, surgiu no mercado da moda infantil em 2007. É nítido que o foco da empresa na criação da coleção foi o de inserir, no contexto da indumentária típica de crianças, um segmento de roupas alicerçado em preocupações pedagógicas para o desenvolvimento infantil em diferentes frentes, tais como o reconhecimento de formas, o aprimoramento do tato, da coordenação motora e a exploração de conteúdos das ciências. Nesse sentido, o raciocínio matemático, os conhecimentos da biologia, da história etc. transformam-se em conteúdos lúdicos e acessíveis às crianças.

No âmbito da moda infantil, a coleção Zig-Zig-Zaa marcou um momento importante, em razão da preocupação pedagógica que a norteia, valendo-lhe o título de 'moda pedagógica'. A classificação sinaliza e emblemática a parceria entre a estilista Ana Cristina Nardelli e a pedagoga Bernadete Wolff Cisz, que assinam e respondem pelas coleções. A parceria entre moda e educação, que está na base da moda pedagógica, pode ser interpretada como um pacto discursivo em que duas áreas – o mercado de consumo de roupas e o conhecimento pedagógico sobre a infância – se unem para dizer aos meninos e às meninas, por intermédio do vestuário, o que devem vestir e o que é ser criança.

Há, portanto, um pacto discursivo que produz roupas mediante a construção e definição do que significa ser criança. São discursos que indicam as

roupas e as estampas adequadas às idades e aos gêneros, produzindo significados para o que é ser menino e menina; quais são as necessidades deles e delas nos aspectos cognitivos e comportamentais; o que devem usar para brincar e quais são as diversões a que eles e elas devem ser expostos e estimulados.

As roupas da Zig-Zig-Zaa podem ser concebidas como discursos, no sentido da fala de Buckingham (2006), que se inserem na cadeia de produções discursivas sobre e para a infância, produzidos por adultos. Neles, observam-se a junção dos discursos acadêmicos, profissionais e culturais que encontram meios para a sua proliferação nas propagandas midiáticas e no site da empresa Malwee.

Como roupas-discursos sobre e para a infância que, acompanhando as tendências do mercado de consumo de moda, são lançadas a cada estação, mediante a incorporação em seus *designs* – cortes e estilos – as cores e os temas que ganham força na educação e na moda, como instâncias e esferas que cumprem papéis significativos nas concepções de infância e de moda. Portanto, na subjetividade coletiva, circunscrevemos a análise sobre um dos elementos centrais na decoração das roupas de crianças os quais são depositários de vários discursos acadêmicos, profissionais e culturais sobre e para a infância – os brinquedos e as brincadeiras.

Os papéis desempenhados pelos brinquedos e pelas brincadeiras na formação das identidades de gênero contam com diversos trabalhos, dentre eles, em destaque, o de Teixeira (2001). Seguindo as trilhas desses estudos, por intermédio das roupas, um dos instrumentos da educação das sensibilidades e das subjetividades das crianças como meninos e meninas, será possível dimensionar como ambos – os vestuários e as estampas que as roupas trazem – ao tematizarem os brinquedos e as brincadeiras, reforçam-se reciprocamente na formação das concepções de masculino e de feminino, inserindo-as na cultura das aparências, por meio da construção de significados sobre como os garotos e as garotas devem se vestir, pensar, brincar e comportar-se.

Como escreveu Crane (2006):

[...] as roupas da moda são usadas para fazer uma declaração sobre classe e identidades sociais, mas suas mensagens principais referem-se às maneiras pelas quais mulheres e homens consideram seus papéis de gênero, ou como se espera que eles o percebam (CRANE, 2006, p. 47).

Logo, as roupas e os brinquedos/brincadeiras nelas estampadas como discursos de moda e gênero são produções culturais para a infância, veiculando e comunicando as expectativas sociais dos adultos sobre a educação das crianças para a vida adulta

como homens e mulheres na forma de papéis sociais a desempenhar.

Para subsidiar nossa argumentação sobre as articulações moda e identidade, lembramos que Meyer (2007, p. 16) afirma que um dos significados embutidos no conceito de gênero diz respeito

[...] à maneira pela qual as diversas instituições e práticas sociais nos constituem como homens e mulheres, um processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (MEYER, 2007, p. 16).

As roupas e moda são práticas sociais e culturais, perceptíveis desde o momento em que uma grávida conhece o sexo da criança e começa a vesti-la por meio da preparação do enxoval.

É para esse aspecto que a reflexão de Bento (2004, p. 125) aponta ao afirmar que todos nós somos operados pelos gêneros desde que nascemos. Segundo a autora, a notícia do sexo do bebê, para a família, carregará “[...] um conjunto de expectativas sobre seus gostos, seu comportamento e sua sexualidade”. Diz a autora:

A cada ato do bebê a/o mãe/pai interpretará como se fosse a ‘natureza falando’. Então, pode-se afirmar que todos já nascemos operados pelos gêneros, que todos os corpos nascem ‘maculados’ pela cultura (BENTO, 2004, p. 125).

Souza (2008, p. 173) afirma que “[...] o sexo biológico se impõe à interpretação cultural [...]”, explicando que o “[...] corpo anatomicamente definido como de homem ou de mulher é um texto a ser interpretado”. Como tal, o corpo é escrito e lido pela cultura,

[...] que confere sentidos e valores específicos para um e outro sexo, estabelecendo uma hierarquia que define os lugares dos sexos na dinâmica da sociedade (SOUZA, 2008, p. 173).

Tal afirmação pode ser considerada como síntese do exposto até o momento: as instrumentalizações de gênero oferecidas pelas roupas e pelas estampas dos brinquedos e das brincadeiras.

Disso decorreria que, nas interpretações sociais e culturais para o sexo, se a criança for menino, será entendido que ele gostará de carrinhos, de bolas e que a cor preferida será o azul; se for menina, que gostará de bonecas, de brincar de ser dona-de-casa, de mamãe, de professora, e que a cor preferida será o rosa. O mesmo processo interpretativo ocorreria com as roupas. Bento (2004, p. 4) menciona que

[...] o gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como ‘apropriada’ aos sexos masculino e feminino.

Portanto, os brinquedos e as brincadeiras infantis, bem como as roupas com as quais as crianças são vestidas, podem ser concebidos como práticas sociais com funções pedagógicas que inserem os meninos e meninas no universo das representações do que é ser masculino e feminino, formando, portanto, as identidades de gênero.

Isto posto, as perguntas norteadoras da análise das peças da coleção da Zig-Zig-Zaa criadas para os meninos e as meninas de quatro a seis anos são: quais brinquedos e brincadeiras foram selecionadas para compor as estamparias das roupas de uns e outras? De que forma os vestuários incorporam e reproduzem os conceitos de que os meninos se relacionam ao azul e as meninas, ao cor-de-rosa? Como o *design* (desenhos, cores e detalhes empregados) reafirma os princípios sociais e culturais que associam à força, à agilidade, à velocidade e à coragem como atributos masculinos e a delicadeza, o sentimentalismo, a meiguice, a docilidade como sendo características femininas?

#### **História da moda e sua relação com a educação e os gêneros**

A compreensão das roupas de uma linha de moda infantil exige que se trace, nos aspectos gerais, o percurso percorrido pelas vestimentas das crianças na história, em particular, os discursos produzidos sobre as contribuições da indumentária nas construções discursivas sobre a infância. Se considerarmos e assumirmos como premissa o que pensa Buckingham (2006, p. 10, grifos do autor), de que “[...] ‘a criança’ não é uma categoria natural ou universal [...]”, mas é “[...] variável – histórica, culturalmente e socialmente variável [...]”, é de se ter que “[...] as crianças foram vistas e vêem-se a si mesmas, de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas [...]”, um dos caminhos que se abrem para a abordagem das crianças e suas roupas é por meio da história e da historiografia sobre e para a infância.

Nesse sentido, as leituras e interpretações de Ariès (1986) para a infância movimentam os debates em vários âmbitos do conhecimento que tratam de assuntos relacionados às crianças. Um dos méritos do autor foi, sem dúvida, o de transformar a infância em objeto de estudo histórico e propor para o assunto uma análise que fosse capaz de mostrar como se deu historicamente a construção da noção de infância.

Uma das teses de Ariès (1986) é a de que até o século XVII, as crianças eram consideradas adultas em miniatura, não havendo distinção de sexo ou sequer alguma preocupação por parte dos adultos quanto ao conforto e de que tinham necessidades

próprias ao seu desenvolvimento. De certa forma, Ariès (1986), diretamente ou indiretamente, inspirou estudos ulteriores, tais como de Postmann (1999), que analisou o fenômeno observado no século XX caracterizado como adultização da infância, levando-o a pensar na sua ‘morte’ na contemporaneidade, ou de Buckingham (2006), que examina as produções discursivas que na modernidade e na pós-modernidade narraram e produzem significados para a(s) infância(s).

Neste ponto, trazemos para o texto o que diz Burke (2004, p. 131) na crítica endereçada à Ariès. Segundo o autor,

[...] o argumento de que as crianças costumavam ser vistas como adultos em miniatura, apoiado nos testemunhos de crianças vestindo versões em miniatura de roupas de adultos

não se sustenta, na medida em que

[...] revela indiferença em relação ao contexto, mais precisamente, uma falha no sentido de levar em conta o fato de que nem crianças nem adultos vestiam suas roupas do cotidiano quando posavam para retratos (BURKE, 2004, p.131).

Ao desconsiderar as convenções sociais e visuais que permeavam a relação das pessoas com a arte e a imagem, Burke (2004) considera que Ariès (1986) precipitou-se em várias considerações sobre a infância, tais como os temas considerados apropriados para a representação visual no período medieval cuja tônica eram os assuntos religiosos com acento no menino Jesus; os usos e as funções que as imagens desempenhavam nas e para as famílias, de criar visualidades para a identificação e o pertencimento de uma pessoa a um grupo familiar. Os aspectos levantados por Burke acerca das falhas e das lacunas no estudo de Ariès completam-se com a análise de Buckingham (2006), sobre a impossibilidade de produzir uma história das próprias crianças em razão da falta de evidências, ou seja, fontes. Nas palavras do autor:

A tese de Ariès baseia-se primariamente em uma análise de como as crianças foram representadas – ou, mais frequentemente, como ‘não’ foram representadas – em pinturas medievais e renascentistas (BUCKINGHAM, 2006, p. 26).

Na ampla gama de discursos sobre a infância e as roupas, constituiu-se um modo de narrar as crianças, definindo e caracterizando os meninos e as meninas na história. Nas descrições, aos sete anos, as crianças são definidas como pessoas que eram submetidas a estudos da escrita e da música, no caso das famílias nobres, ou então ao aprendizado do ofício paterno, para as menos

abastadas. Essa situação não era diferente no que diz respeito à vestimenta, aos cinco anos, usavam peças que não faziam distinção de sexo, passando de túnicas de cor única para, mais tarde, modelos mais elaborados, com os quais se tornava impossível exercer as atividades que hoje nos é comum na infância (ARIÈS, 1986; BARBOSA; QUEDES, 2007; POSTMANN, 1999).

As interpretações para os trajes revelam que foi somente no século XVIII que as roupas infantis tornam-se mais leves, a partir de um movimento impulsionado pelo filósofo Rousseau, o qual acreditava que a infância devia ser concebida como um estado (ou fase), com características próprias, e que crianças não podiam ser encaradas como adultos em miniatura. O filósofo sugeria o uso de roupas que contribuíssem para o desenvolvimento infantil, que proporcionassem a liberdade de movimentos para brincar, que ajudassem as crianças a descobrirem o mundo. Na ótica do filósofo, o uso de batas, um tipo de roupa larga, que ficava folgada no corpo, era adequado às crianças (ROUSSEAU apud MOUTINHO; VALENÇA, 2005).

O entendimento de trajes apropriados às crianças, preconizado pelo filósofo, repercutiu nas aparências infantis. De acordo com Lurie (1997, p. 52-53): “As meninas, ao invés de serem colocadas em armações e espartilhos [...]” passaram a usar batas de musselina “[...] simples, decotadas e confortáveis [...]”. Os meninos, por sua vez, foram “[...] libertados dos casacos compridos, coletes justos, camisas de colarinho e culotes de seus pais [...]”, passando a usar “[...] uma jaqueta mais curta, camisa com colarinho mais confortável e calças [...]” (LURIE, 1997, p. 52-53).

No entanto, a moda infantil que surgiu no século XVIII sofreu algumas alterações no XIX, mediante a introdução de novos tipos e estilos de roupas. Os “[...] vestidos compridos até o chão ou tornozelos [...]” (LURIE, 1997, p. 54), permanecem a tônica dos trajes das meninas; para os meninos, as combinações de jaqueta e calças sofrem influências do traje de marinheiro.

Essa roupa, introduzida no final do século XVIII nas escolas que treinavam rapazes para a Marinha, logo foi vista em crianças de todas as idades e dos dois sexos (LURIE, 1997, p. 54-55).

Particularmente, no caso do traje para as meninas a calça – comprida ou curta – foi substituída pela saia.

No sentido de precisar os termos empregados ao falarmos de moda infantil, incorporamos à reflexão a definição de Calanca (2008, p. 11-12), ao afirmar que:

[...] com o termo Moda, entende-se, especificamente, o fenômeno social da mudança cíclica dos costumes e dos hábitos, das escolhas e dos gostos, coletivamente validado e tornado quase obrigatório.

A autora assevera, ainda, que

[...] em relação à moda, o termo Costume, na acepção de hábito constante e permanente que determina o comportamento, a conduta, o modo de ser de uma comunidade, de um grupo social (CALANCA, 2008, p. 11-12).

remete ao conceito de sistema, de estrutura, ou seja, um conjunto de vários elementos relacionados entre si. Estes elementos, explica a autora, considerados isoladamente estão privados de valor, “[...] no entanto, assumem significado no momento em que estão ligados por um conjunto de normas, de regras coletivas [...]” (CALANCA, 2008, p. 12). Portanto, os discursos sobre e para a infância na perspectiva da moda comunicam as regras e as normas de vestir que em diferentes épocas, sociedades e culturas se impuseram sobre os corpos e as aparências das crianças, determinando condutas, comportamentos, gostos segmentando e produzindo significados para os conceitos de masculino e de feminino.

Dado o fato de que a infância e a moda são produções históricas, sociais e culturais, é de se ter que, no Brasil, as concepções crianças e de roupas fundamentaram os discursos e as representações sobre como vestir os meninos e as meninas. Nesse aspecto, como destacado por Arend (2012), a noção de infância, no Brasil, acompanhou o processo histórico europeu, mediante a diferenciação e definição de brinquedos, brincadeiras e roupas adequadas aos meninos e às meninas. No final do século XIX e início do XX, as

[...] meninas foram desaconselhadas a subirem em árvores, correr com cavalinho de pau entre as pernas, nadar em lagos e rios e brincar de esconde e esconde em locais ermos após os seis anos de idade (AREND, 2012, p. 70).

Os manuais de educação infantil definiam que, para as meninas, as brincadeiras saudáveis e adequadas eram aquelas que não colocavam em risco seus corpos. Nesse contexto, ganham força as concepções de que brincar com as bonecas, com as panelinhas, com os ferros de passar, eram atividades adequadas a elas.

As roupas acompanham as mudanças nas concepções de infância, diferenciando com clareza as idades das crianças. No século XIX, os corpos dos bebês eram enfaixados. Aos dois ou três anos, as crianças ganhavam vestidos e, aos seis anos, recebiam trajes semelhantes aos usados pelos

adultos. O guarda-roupa da criança modificava-se com o ingresso na escola, um sinal das mudanças da vida. Nessa etapa, as roupas ganham diferenciações nítidas,

[...] para os meninos, os calções curtos, camisas, jaquetas, coletes, bonés e, para as meninas, os vestidos e saias sem armação, blusas mais folgadas e cabelos presos com fitas (AREND, 2012, p. 71).

As roupas e as idades da vida passaram a fundamentar e orientar a educação das aparências das crianças. Ainda de acordo com Arend (2012, p. 71), “[...] usar calças compridas, no caso dos garotos, e vestidos semelhantes aos das mulheres adultas [...]”, para as meninas, passou a se constituir em elemento de comunicação visual da saída de uma etapa da vida e a entrada noutra, no caso, da infância para a mocidade.

No século XX, o papel desempenhado pelo vestuário na modelagem das idades soma-se outro: as contribuições do vestuário nos processos de construções identitárias, inclusive e, particularmente, de gênero. Nesse ponto, lembramos que, para Teófilo (2010), embora possa ser observada, na contemporaneidade, uma grande tentativa de enfraquecimento dos já demarcados estereótipos feminino-masculino, o vestuário ainda hoje se configura como “[...] um dos vários estabilizadores sociais de gênero que teimamos em manter” (TEÓFILO, 2010, p. 4). Neste contexto, o universo familiar se configura como o primeiro responsável a alicerçar os estereótipos de gênero, uma vez que as vestes de seus filhos e filhas tornam-se um meio para atingir um fim ligado a uma velha concepção de que, para tornarem-se homens ou mulheres, meninos e meninas devem vestir-se de forma diferenciada uns dos outros (TEÓFILO, 2010). Dessa forma, fica evidente que há simbologias específicas nos universos masculinos e femininos destinados aos meninos e meninas, respectivamente.

O século XX foi marcado por várias transformações na moda infantil. As mais expressivas dizem respeito à década de 1950, com o surgimento de fibras artificiais, que não amarrotavam, e de fechos simples para as roupas. O advento da produção em massa, com trajes de confecção industrial, substituíram, assim, as roupas artesanais, feitas à mão e em casa, pelas mães e costureiras (TAMBINI, 1999). Nesse período, ampliaram-se, também, as redes e os mecanismos de consumo da moda infantil. A partir da década de 1990, a mídia (televisão, internet) cumpre um papel significativo na divulgação e consumo dos produtos da moda, inclusive em relação à moda infantil. Nesse sentido, conforme pontuaram Bezerra e Wachter (2008, p. 259),

[...] a exploração da mídia e a valorização do consumo cada dia abrem novas oportunidades para o mercado da moda, e as peças criadas para as crianças não fogem à regra.

Em meio às mudanças observadas na moda infantil e nas concepções de infância, a criação de um segmento de roupas, a coleção Zig-Zig-Zaa, da Malwee, é reveladora dos mecanismos engendrados pela indústria do consumo para criar um diferencial para tratar das ‘necessidades infantis’. A apresentação de Fante (2010,) transforma-se em esclarecedora dos propósitos empresariais ao comentar que, a Zig-Zig-Zaa traz

[...] elementos educacionais que fazem referências às preferências e/ou atividades das crianças vêm sendo explorados pelas indústrias de confecção infantil para ajudar no desenvolvimento dos pequenos (FANTE 2010, p. 1).

Destarte, o pressuposto da linha é o de que, em se tratando de roupas para crianças, elas devem servir para algo mais que vestir, portanto, que além de satisfazer as razões ou motivos de proteger e decorar o corpo (FLÜGEL, 1966), elas precisam desempenhar a função pedagógica, definida a partir da categoria das necessidades para o desenvolvimento, extraídas das teorias e metodologias acadêmico-científicas da pedagogia. Portanto, no reino das ‘necessidades infantis’, a roupas precisam servir para comunicar algo que seja aproveitado em benefício dos/as usuários/as; que alguma vantagem pedagógica seja extraída das vestes.

O *design* das peças de roupas, em particular as estampas, com seus desenhos, frases e apetrechos na forma de bolsos removíveis, *bótons* etc., dão forma e estilo pedagógico às roupas. Pelo *design*, a dimensão estético-pedagógica é incorporada ao vestuário infantil ganhando funcionalidade por meio das formas lúdicas e charmosas – do divertido, colorido, animado. Assim, a parceria entre moda e pedagogia que fundamenta a linha Zig-Zig-Zaa caracteriza-se pelo encontro entre o estilismo e o *design* pedagógico que possibilitam renovar o mercado de roupas infantis por meio de “[...] novas apresentações dos produtos”, que para Lipovetsky (1989, p. 165), é crucial para a produção industrial e para o sucesso dos objetos no mercado do consumo.

Feitas essas considerações acerca da história da moda infantil em seus principais aspectos, o estudo sobre a moda pedagógica da linha Zig-Zig-Zaa permitirá entender pontos importantes acerca da moda contemporânea em suas relações com a infância, e, principalmente, as contribuições dos *designs* das roupas na constituição das identidades de gênero, por meio dos estilos das peças e das brincadeiras estampadas nas vestimentas.

### As vestimentas como objetos e fontes de pesquisa

A transformação e a análise das imagens das coleções para meninos e meninas, da Zig-Zig-Zaa, disponíveis no site da Malwee ([www.zigzigzaa.com.br](http://www.zigzigzaa.com.br)), como fonte e objeto de estudo de moda, gênero e educação, sob o foco dos processos e produções identitárias proporcionadas pelas roupas e pelas estampas, exige que algumas considerações sejam tecidas sobre o uso das propagandas como fonte de pesquisa.

De acordo com Ruth Sabat (2007, p. 152),

[...] os anúncios publicitários ensinam modos de conduta para pessoas de todas as faixas etárias, delimitando espaços, traçando caminhos, configurando identidades.

Justamente por essas características dos anúncios publicitários, e considerando que as imagens produzidas e veiculadas pela empresa para vender as roupas transformaram as peças no principal ícone imagético – nas estampas dos vestuários, nas cores, no *design*, nos detalhes das roupas – buscaremos informações que permitam identificar as noções de gênero que são produzidas e ‘vendidas’ para meninos e meninas junto com os artefatos indumentários.

Na visão de Sabat (2007), a publicidade impressa, em específico as imagens, produz conceitos sobre os mais variados aspectos sociais, pois ajuda a compor maneiras de pensar e agir dos sujeitos, além de como estes se relacionam com o mundo, incentivando um determinado tipo de comportamento mais comumente aceito na sociedade. Nas palavras da autora:

Pelas imagens publicitárias podemos observar como as relações de gênero estão sendo vistas por determinada sociedade; ou seja, quais são os significados mais ligados às mulheres e aos homens ou quais os significantes mais diretamente relacionados aos comportamentos masculinos e femininos desejados socialmente (SABAT, 2007, p. 157).

Nesse sentido, Sabat (2007, p. 149) afirma que a publicidade produz e reproduz um discurso que já circula no meio social e, portanto, “[...] é um mecanismo eficiente na produção das identidades de gênero sexual [...]”, pois as imagens são responsáveis por carregar sentidos, modos de vestir e de comportamentos, constituindo identidades, uma vez que é bastante comum, por exemplo, a apresentação de mulheres relacionadas com a figura de mãe ou donas de casa, e de homens como provedores do lar, entre outros estereótipos (SABAT, 2007, p. 152).

Os fios da leitura e interpretação de Sabat podem ser estendidos para o que escreveu Baudrillard (2007, p. 88) de que na sociedade de consumo, a publicidade opera de modo a que as diferenças individuais e contraditórias observadas entre as pessoas, transformem-se em “[...] hierarquizadas numa escala indefinida que convergem para modelos, a partir dos quais se produzem e reproduzem com sutileza”. Nesta ótica, na produção de modelos de feminino e de feminilidades e de masculino e de masculinidades, os veículos midiáticos, por intermédio dos anúncios publicitários ensinam sobre a maneira considerada adequada de ser menino ou menina. Como vetores das modelagens dos comportamentos de uns e outras, reforçam o modelo predominante que corresponde “[...] ao sistema político, social e cultural no qual estão inseridos” (SABAT, 2007, p. 152). Isso porque a educação de meninos e meninas não se restringe ao ambiente escolar, ao contrário, se faz em tantos outros artefatos educativos, que “[...] têm como função com/formar sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais” (SABAT, 2007, p. 149).

As reflexões de Sabat (2007) sobre o uso das imagens na campanha publicitária, quando associadas às imagens dos vestuários para meninos e meninas de quatro a seis anos, permitem identificar como os significados para o masculino e para o feminino estão presentes nas roupas da Zig-Zig-Zaa e de que forma a marca apropria-se dos brinquedos e das brincadeiras para transmitir conhecimentos da educação às crianças. Ao assim proceder, seleciona brinquedos e brincadeiras que veiculam conceitos sobre o que é ser menino e menina.

Assim, é importante que façamos uma análise crítica das peças em questão, observando atentamente como essas pedagogias educativas e culturais disseminadas pela mídia recaem sob as roupas. A operação permite entender o modo como os significados acerca das representações de gênero estão presentes nas imagens publicitárias da moda. Como veículos das construções sociais e culturais de gênero, as imagens possibilitam identificar “[...] tipos de corpos, modos de viver, comportamentos e valores”. (SABAT, 2007, p. 152).

É importante mencionar, contudo, que este trabalho está subsidiado no campo teórico dos Estudos Culturais, que contempla a perspectiva pós-estruturalista ancorada na produção de Michel Foucault (1995), dentre outros autores, o qual possibilita

[...] olhar o corpo de forma a desnaturalizá-lo, ou seja, de forma a questionar os saberes considerados,

pela teorização tradicional, como verdadeiros ou, por vezes, únicos (GOELLNER, 2007, p. 30).

A este respeito, cabem expressar as contribuições de Costa, Silveira e Sommer (2003) os quais, no texto *Estudos culturais, educação e pedagogia*, afirmam que a educação está presente não apenas nos ambientes escolares. Ao contrário, a educação acontece nos espaços do mundo contemporâneo e de diferentes formas. Logo, “[...] somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão [...]”. Por meio desses artefatos são transmitidas “[...] visões de mundo, de gênero, de sexualidade [...]” (COSTA et al., 2003, p. 57).

É importante ressaltar os conceitos de Currículo Cultural e Pedagogia da Mídia que, inclusive, são a preocupação central dos Estudos Culturais Contemporâneos.

'Currículo cultural' diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. 'Pedagogia da mídia' refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modos de vida, etnia e tantas outras (COSTA et al., 2003, p. 57, grifos do autor).

Diante do exposto, consideramos pertinente destacar que, na contemporaneidade, sob os efeitos desse Currículo Cultural, as crianças chegam à escola com sentido de realidade expandido, proporcionado pela comunicação midiática. O fato faz exigências aos professores e às professoras nas maneiras de conceber o mundo e de ensinar. Não lhes cabem mais os papéis de meros transmissores de informação. Eles/elas devem direcionar as práticas pedagógicas para atuarem como produtores/as culturais, privilegiando

[...] a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído 'de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores' (GIROUX, 1995, p. 101 apud COSTA et al., 2003, p. 57, grifos do autor).

Nesse aspecto, a aproximação com a teoria que envolve os Estudos Culturais, articulada à análise das roupas e das estampas das coleções da Zig-Zig-Zaa, permitirá entender as relações de saber e poder que se imprimem nas práticas de vestir de meninos e de meninas, as quais têm múltiplas ressonâncias nos

corpos e nas sensibilidades de uns e outros como homens e mulheres.

### As roupas como vetores da construção social das identidades de gênero

A maneira como as crianças brincam e os brinquedos que utilizam para isso podem ser bastante eficientes para compreendermos os costumes de determinada sociedade, pois a brincadeira nada mais é do que um reflexo do mundo adulto (FREITAS, 2013). No século XIX, por exemplo, as crianças, inseridas em um contexto escravocrata, em suas brincadeiras, reproduziam a realidade do mundo adulto, marcado pela desigualdade entre os homens e mulheres. Nesse contexto,

[...] brincar de ser adulto possibilitava para os meninos da elite imaginarem-se como senhores de engenho, representar o papel de proprietário de escravos e maltratar animais diante das crianças escravas, para demonstrar com exemplos o que poderiam fazer com 'seus escravos' (FREITAS, 2013, p. 30, grifos do autor).

Dessa forma, era comum que os meninos desta época tivessem seu próprio chicote para usá-los nas brincadeiras com as crianças filhas de escravos que participavam da brincadeira, muitas vezes, como se fossem cavalinhos ou mesmo outros animais da fazenda.

Não podemos perder de vista que, muito embora os meninos da elite brincassem livremente com os filhos dos escravos, os quais eram denominados de 'leva pancadas', tais brincadeiras não eram inofensivas e acabavam por reforçar a violência escravocrata (FREITAS, 2013, p. 31). Sendo assim, ao brincarem juntas, cada uma das crianças – as livres e as não livres – assumia seu papel de mando e de obediência, respectivamente.

Em relação à diversão das meninas, Freitas (2013, p. 31) destaca a brincadeira de 'tornarem-se comadres' a partir do batizado das bonecas de louça, brinquedo que reproduzia um padrão específico de cabelos louros, cacheados e olhos azuis. As bonecas de louça “[...] eram vestidas de modo senhoril e expressavam uma ideia de elegância a ser assimilada por suas ‘mães’” (FREITAS, 2013, p. 31, grifos do autor). As meninas da época, portanto, batizavam as bonecas enquanto tomavam chás e repetiam os rituais do mundo adulto.

Nas brincadeiras das meninas, a boneca de pano, ao contrário da de louça, podia ver a luz do sol, uma vez que eram produzidas pelas mãos habilidosas de tias ou madrinhas das meninas, e podiam ser restauradas quantas vezes fosse necessário. Esse brinquedo, que era o único possível para as meninas

das classes menos abastadas, era doado assim que suas donas cresciam. O mesmo não acontecia com as bonecas de louça que, quando suas ‘mães’ tornavam-se adultas, passavam a fazer parte das relíquias da casa.

É importante mencionar que, à luz da época, aos meninos era permitido brincar nos quintais das casas, enquanto que, para as meninas, a brincadeira restringia-se ao ambiente restrito do interior doméstico. Sendo assim, brincadeiras como batizar bonecas de louça e chicotear pequenos escravos reproduziam os costumes da vida que essas crianças teriam quando adultos, em uma clara “[...] demonstração de como uma geração enxerga a outra [...]” (FREITAS, 2013, p. 31).

Tendo em vista o exposto, conforme observamos inicialmente, transformamos as roupas da coleção Zig-Zig-Zaa, do ano de 2010, em veículos para a compreensão do papel desempenhado pela moda na formação das identidades de gênero, depositando o olhar sobre o *design* das estampas que tematizam os brinquedos e as brincadeiras de crianças. Para o desenvolvimento da análise, optamos pela descrição das imagens, frutos do levantamento e da seleção operada nas roupas da coleção, as quais atendiam aos requisitos estabelecidos no estudo. Do total de imagens apuradas, dados os limites deste texto e a estratégia descritiva que será empregada, selecionamos duas peças indumentárias: uma destinada aos meninos e outra às meninas, nas quais as estampas são, respectivamente, de um carro e de uma gangorra.

As peças escolhidas e as estampas nelas registradas – o carrinho estampado na camiseta do menino e a brincadeira estilizada na roupa da menina (a gangorra) –, organizam tipos e estilos indumentários (*design*, cores, texturas), que são significativas do ponto de vista de evidenciar a hipótese do estudo de que as roupas são vetores da construção das identidades de gênero, fazendo com que as crianças percebam e identifiquem-se como sujeitos masculinos e femininos.

A camiseta do menino é de mangas curtas e amarela, estampada com os dizeres ‘dia de sol é bom com amarelo’ e logo abaixo, está a palavra ‘aventura’ e a estampa de um carro cinza-azulado. Notamos claramente, pelas palavras e imagens estampadas na camiseta, o apelo do universo das brincadeiras masculinas, que remete às noções de rapidez, agilidade, força, movimento etc. Esses significados são construídos pelas cores, pelas palavras e imagens, as quais transmitem saberes e valores de gênero aos meninos.

A roupa da menina transformada em fonte e objeto de análise é um conjunto de moletom com



blusa fechada e calça comprida em tons de verde e rosa escuro, próximo da cor de uva/vinho. A gangorra com duas meninas, uma de cada lado do brinquedo, foi estampada na parte inferior da blusa, sobre o tom rosa escuro, visto que, a parte superior da peça é em verde na tonalidade clara.

A estampa de um brinquedo e de uma brincadeira, como é o caso da gangorra, não exige força, não é agressiva e/ou violenta, características fortes dos modos de brincar designados social e culturalmente aos meninos. A gangorra, dado seu tipo e estilo, impõe um modo de brincar de par e, por conta disso, faz remissão a um tipo de brinquedo no qual há um cuidado mútuo, ou seja, em que é preciso ficar atento ao outro e compartilhar com ele o momento da brincadeira.

Os brinquedos e brincadeiras concebidos histórica e culturalmente como típicos de meninas, tal qual brincar com as bonecas, de casinhas e seus utensílios domésticos, com os estojos de maquiagem, com os salões de cabeleireiros etc., trazem essa mesma concepção: aprender a cuidar de si e do/a outro/a. Assim, por meio dos brinquedos e das brincadeiras são inculcados nas meninas valores relacionados às aparências e aos comportamentos de gênero, ou seja, são valorizadas e estimuladas pela sociedade e cultura as atitudes de que cuidar são 'naturalmente' seus atributos, habilidades e competências.

De certa forma, a representação para o brincar de gangorra fabricada pela imagem estampada na roupa, cria uma narrativa visual que se constitui em testemunho das concepções de feminino e de feminilidade do século XX. Como escreveu Burke (2004, p. 236), as análises de imagens devem considerar os "[...] possíveis usos simbólicos [...]" das representações visuais nas sociedades e culturas, o que significa pensar sobre os sentidos ideológicos que carregam.

Logo, as maneiras como as meninas são representadas na imagem produzem significados para o brincar como algo divertido e que por meio da roupa compartilham com a usuária. São imagens que mesclam a delicadeza e a suavidade de gestos que permitem caracterizar as meninas como bem-comportadas, que brincam com suavidade e delicadeza, os quais ficam sugeridos pelos modos como são retradas sobre o brinquedo. Enquanto brincam, os olhares delas dirigem-se para o/a leitor/a, como se fossem observadas por alguém. O que quer dizer o olhar? Um convite para a usuária da roupa para com elas e como elas brincarem? Ou o olhar é um ato de comunicação visual dos controles e das vigilâncias que devem repousar sobre as

meninas?

Na polissemia da estampa encontramos indícios que incentivam as meninas a brincarem de forma 'controlada', deixando subentendido, que as brincadeiras de e para as garotas devem acontecer sem exageros físicos e em vigilância. Em outras palavras, os exercícios físicos devem ser dosados e administrados por alguém, evitando excessos que maculem a aparência com suores, sujeiras; que evitem gestos bruscos para não se machucarem e que tenham em conta no ato de brincar que as maneiras de meninos e de meninas são diferentes. Dessa forma, elas são ensinadas, desde pequenas, por meio dos brinquedos e das brincadeiras que cuidar de si e do/a outro/a; que manter-se limpa e bela é uma maneira de ser feminina; e que, no futuro, como mães, devem reproduzir o modelo de cuidados com as filhas. Assim, são disparadas as concepções de gênero na educação das meninas levando-as a reproduzirem os estereótipos de feminino e de feminilidade calcado no modelo da cuidadora social. Em suma, nas interpretações de gênero para o feminino estão reservadas brincadeiras relacionadas sempre com a prestação de algum tipo de serviço, seja para o universo familiar, associando-a à maternidade e ao cuidado, seja para o culto à imagem, uma vez que, desde muito cedo, as meninas são incentivadas a enfeitar-se para atender aos padrões de beleza contemporâneos.

Essas e outras práticas sociais estão impressas nos brinquedos e nas brincadeiras pré-determinadas aos gêneros, uma vez que já é esperado certo tipo de comportamento compatível ao gênero feminino e masculino. Portanto, tais práticas caracterizam-se, segundo Figliuzzi (2008), como modos de regulação dos gêneros, uma vez que não são as crianças que escolhem com quais brinquedos querem brincar, são os adultos que determinam isso, tanto no que diz respeito às meninas, quanto aos meninos.

Outra questão que vale mencionar é a maneira como as estampas das roupas lidam com o espaço das brincadeiras. Diferentemente do menino que, em sua vestimenta, encontra um grande espaço aberto, na natureza, remetendo à liberdade e à aventura, a brincadeira presente na roupa da menina acontece também dentro de um espaço aberto, porém, trata-se de uma praça ou um pequeno parque de diversões, limitando suas possibilidades.

Assim, se considerarmos que as roupas e as estampas são pedagogias culturais (ANDRADE, 2003), que ensinam modos de vestir, de ser, de viver, de brincar, de consumir, em suma, as subjetividades das crianças, podemos afirmar que o *design* das vestimentas para meninas constitui-se em estímulo para que sejam delicadas, gentis, atentas e cuidadosas

com os objetos e as pessoas e, para os meninos, a serem apreciadores de carros, competitivos e agressivos. Traçam-se, assim, percursos distintos, com expectativas sociais diferentes que formatam os modelos de feminilidade e de masculinidade pautados nos princípios de que as mulheres são prestativas, cuidadosas e cuidadoras (da família, dos filhos, da casa, do outro) e os homens, viris, fortes e corajosos.

Recuperamos, aqui, as palavras de Albuquerque Junior (2011, p. 6):

[...] a masculinidade, tal como é pensada e praticada entre nós, investe na afirmação da agressividade, da competição, da força, da valentia, do heroísmo, da coragem como valores culturais a ser cultivados e exaltados fazendo com que os homens acabem por se colocarem em situações e a promoverem práticas que os expõem à morte, aos acidentes e ao dano físico e psicológico, em maior número do que aquelas situações em que se envolvem as mulheres.

As consequências desse modelo são bem conhecidas como o elevado número de homens que morrem ou ficam mutilados em acidentes de trânsito.

Essas características destacadas por Albuquerque Junior (2011) nos reportam a outro tipo de problemática que envolve os gêneros. Os meninos, por terem suas subjetividades educadas em função da agressividade, da valentia e do poder, quando adultos, desenvolvem um comportamento que não poderia ser diferente: tornam-se homens igualmente agressivos, que necessitam reafirmar seu controle e poder perante os que consideram mais enfraquecidos ou frágeis, os quais são, normalmente, as mulheres. Entretanto,

[...] a violência dos homens contra as mulheres é apenas uma das faces das várias formas de violência que constituem uma subjetividade masculina (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 41).

Neste viés, o mesmo autor considera que nossa sociedade é uma fábrica de machos, moldados para ter aversão a tudo aquilo que é diferente de si mesmo (ou ao que se espera que seja), isto é, têm horror à fragilidade e, também, ao fato de as mulheres, outrora idealizadas como submissas, estarem reivindicando seu lugar social e cultural. Dessa forma, está posto o embate entre este homem “[...] desorientado e ressentido, que terá dificuldade de se relacionar com este outro que o limita e o interpela [...]” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 41).

Dito isso, esses enunciados que remetem ao considerado como adequado para o masculino em nossa sociedade podem ser considerados como

espelhos de nossas práticas culturais, que acabam por reproduzir modelos e moldar as subjetividades dos sujeitos. Neste ponto do texto, corroboramos com a reflexão de Teixeira (2001):

É comum que brinquedos como jogos educativos, que despertam o raciocínio e a competição, estejam dispostos ‘no lado dos meninos’. O lado ‘rosa’ é, na maioria das vezes, uma réplica do mundo doméstico (TEIXEIRA, 2001, p. 119, grifos do autor).

A separação dos universos masculino e feminino e, por conseguinte, das concepções de masculinidades e de feminilidades, estão nas lojas e nas estampas das roupas com as quais vestimos nossas crianças. O mundo azul e o mundo rosa permanecem como símbolos da separação dos gêneros, trazendo embutidas expectativas sobre desempenhos, inclusive intelectuais e profissionais.

Em particular, com relação às brincadeiras dos meninos, Teixeira (2001, p. 119) escreveu:

Nas brincadeiras e brinquedos observados, um lugar é destinado aos meninos, o trabalho e o mundo público. Estes espaços adquirem a dimensão do ‘naturalmente estabelecido’ constituindo-se em categoria central de identidade de masculinidade adulta. Encontramos nas brincadeiras dos meninos, os atributos que necessitarão para o ‘mundo do trabalho’. E, pensando que essa inserção não é desvinculada de um contexto mais amplo, ao dizermos de trabalho numa sociedade capitalista, alguns atributos nos saltam aos olhos: perseverança, liderança, competição e coragem (TEIXEIRA, 2001, p. 119, grifos do autor).

Ademais, as cores das roupas completam a comunicação da feminilidade e da masculinidade, caracterizando-se, portanto, como um importante aspecto a se considerar na análise das peças em questão, retiradas da coleção do Zig-Zig-Zaa do ano de 2010. Por intermédio das cores presentes nas peças de roupas, podemos analisá-las sob o aspecto da comunicação, pois, assim como a linguagem verbal ou escrita, as variações das tonalidades das cores também constituem um dialeto próprio, com aspectos e significados que são passíveis de interpretação.

Em concordância com as contribuições de Lurie (1997) referentes ao vestuário infantil, percebemos a influência das cores nas peças de roupas, bem como sua possibilidade de significados e interpretações. A autora nos conta, por exemplo, sobre como as cores têm a capacidade de enganar nossos sentidos, ao passo que uma mesma tonalidade pode ser interpretada de várias formas diferentes, de acordo com o contexto histórico, social e político em que a peça está inserida. Nesse sentido, “[...] a convenção

também altera o significado das cores de acordo com o lugar e o momento em que são usadas [...]” (LURIE, 1997, p. 196).

A roupa que o menino veste, como descrita por nós, traz bem marcadas as cores azul e amarelo, esta última, inclusive, com a palavra que denomina a cor transcrita na camiseta. O amarelo, vale destacar, marca grande presença nas roupas para crianças, pois “[...] é associada à luz, à animação, à juventude e à esperança [...]” (LURIE, 1997, p. 209). A respeito do azul, Lurie (1997, p. 210) observa o caráter psicológico da cor, considerando que esta tem “[...] um efeito calmante, [...] associado à harmonia, serenidade e repouso”. Azul é a cor do céu, está associado à distância (LURIE, 1997, p. 210) e, portanto, pode ser entendido como uma representação do infinito. Assim, segundo Lurie (1997), a cor azul é bastante utilizada para a confecção de uniformes e roupas para o trabalho, reiterando o elo entre a estampa e o universo das profissões. Isso demonstra e reafirma o papel atribuído ao ser masculino em nossa sociedade, o qual deve ser trabalhador e, ainda, o principal provedor do lar.

Sobre a veste da menina, como narrada no ato de descrever, a estampa tem como cores predominantes o roxo e o verde, podemos considerar que, de acordo com o estudo das contribuições de Lurie (1997, p. 213) a este respeito, a utilização do verde, que tem estreita relação com a natureza, combina com o cenário da estampa, o qual possui muitas árvores e flores. O verde, segundo a autora, “[...] apresenta conexões antigas e poderosas com fertilidade e crescimento”, implicando, “[...] uma conexão com os poderes da natureza e força da vida”. Flores e fertilidade sempre foram simbolismos empregados na definição da beleza feminina. Isto posto, não parece aleatório o emprego das cores, visto que elas, juntamente com as estampas e imagens, criam significados para o feminino associando-os à feminilidade, à delicadeza e à fertilidade, ou à ‘mãe-natureza’.

### Considerações finais

O contato com as coleções de roupas da linha Zig-Zig-Zaa possibilitou perceber de que maneira as vestimentas participam da atribuição de significados para os corpos das crianças como masculino e feminino. Esse aspecto é perceptível nos cortes e estilos de roupas – nos vestidos, nos shorts, nas camisetas etc. Portanto, o sexo das crianças para as quais as roupas se destinam guia o *design*, ao qual se somam as estampas. Nelas, os brinquedos e as brincadeiras concebidas na sociedade e na cultura como adequadas às crianças do sexo masculino e feminino ganham formas, desenhos e cores.

Nesse sentido, a pesquisa em questão vale-se por trazer à tona o debate sobre a questão do gênero enquanto uma construção social que depende de diversos fatores, e não somente das características sexuais dos sujeitos. Assim, o modo como tais características são representadas no âmbito social é que vai “[...] constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico [...]” (LOURO, 1997, p. 21). É, pois, no âmbito do social que as relações de gênero acontecem e, desta forma, as identidades se formam a partir do que é ensinado a respeito das roupas, das profissões, dos comportamentos etc., para meninos e meninas.

Em suma, como considerações finais, podemos afirmar que os brinquedos e as brincadeiras apresentadas pelas roupas contribuem para a produção e reprodução de imagens e de representações que constituem as meninas como relacionadas ao cor-de-rosa e os meninos, ao azul, cores que emblemizam as concepções de gênero para o masculino e para o feminino. Delicadeza e graciosidade nos movimentos; atenção e cuidados com o outro são as representações que as estampas das brincadeiras nas roupas das meninas fazem circular. No que diz respeito aos meninos, consideramos que as brincadeiras, os brinquedos e roupas remetem e estimulam o universo da competição, agressividade, valentia, coragem e heroísmo. Traçam-se, assim, percursos distintos, com expectativas sociais diferentes, as quais formatam os modelos de feminilidade e de masculinidade e as identidades de gênero dos meninos e das meninas.

### Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: SIMILI, I. G. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 35-46.
- ANDRADE, S. S. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 108-123.
- AREND, S. F. Meninas. Trabalho, escola, lazer. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 65-84.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BARBOSA, R. C.; QUEDES, W. Vestuário e Infância: entre a adequação e as determinações sociais. Universidad de Palermo. Buenos Aires, 2007. Disponível em:

- <[http://www.fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_ auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A100.pdf](http://www.fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A100.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2012.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade do consumo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BENTO, B. Performances de gênero e sexualidade na experiência transexual. In: LOPES, D.; BENTO, B., ABOUD, S.; GARCIA, W. (Org.). **Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura**. São Paulo: Nojosa, 2004. p. 125-132.
- BEZERRA, M. F.; WAECHTER, H.; VIEIRA, R. Brincando com a roupa: um estudo sobre a compreensão de elementos lúdicos na moda infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Centro Universitário SENAC, 2008. Disponível em: <<http://www.modavestuario.com/232brincandocomaroupa.pdf>>. Acesso em: 10. fev. 2011.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias: após a morte da infância**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis, 2006.
- BURKE, P. **Testemunha ocular**. História e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CALANCA, D. **História social da moda**. São Paulo: SENAC, 2008.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.
- CRANE, D. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. Tradução Cristiana Coimbra. São Paulo: SENAC, 2006.
- FANTE, V. G. S. Moda pedagógica. **B D Revista**, 2010. Disponível em: <[http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201092721513140321\\_22\\_e\\_23\\_de\\_agosto\\_de\\_2010.pdf](http://www.erechim.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201092721513140321_22_e_23_de_agosto_de_2010.pdf)>. Acesso em: 10. fev. 2011.
- FIGLIUZZI, A. Carro: Isso é coisa de menino! In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST44/Adriza\\_Figliuzzi\\_44.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST44/Adriza_Figliuzzi_44.pdf)>. Acesso em: 15. set. 2011.
- FLÜGEL, J. C. **A psicologia das roupas**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1966.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FREITAS, M. C. F. Brincando de ser adulto. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 8, n. 89, p. 30-31, 2013. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/brincando-de-ser-adulto>>. Acesso em: 18. maio 2013.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.
- LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LURIE, A. **A linguagem das roupas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-27.
- MOUTINHO, M. R.; VALENÇA, M. T. **A moda no século XX**. Rio de Janeiro: Senac, 2005.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Lauro de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- SABAT, R. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 149-159.
- SOUZA, S. D. Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 170-185, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/113/123>>. Acesso em: 24 set. 2011.
- TAMBINI, M. **O design do século**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- TEIXEIRA, F. B. Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5., 2001, Ouro Preto. **Anais...** 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifas/anais/EDU/edu0204.htm>>. Acesso em: 15. jul. 2012.
- TEÓFILO, A. P. C. **Com que linhas se cose o gênero - A importância do vestuário infantil na construção do gênero**. 2010. 83f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres, as Mulheres na Sociedade e na Cultura)-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2010.

Received on May 22, 2013.

Accepted on November 28, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.