

O GÊNERO DO BRINQUEDO!

CRISTIANA CALLAI DE SOUZA



contexto
educação

Resumo

Este artigo tem como propósito discutir as construções discursivas sobre as representações de gênero, entendendo-as como uma produção histórico-cultural, que, por meio de brinquedos e brincadeiras, acabam determinando os “lugares” dos sujeitos infantis no contexto social. Produz-se, assim, uma identidade de gênero que está associada às atividades socialmente aceitas para os “meninos” e para as “meninas”. Esses discursos estão amparados por “regimes de verdades” que legitimam a prática discriminatória do sexismo no âmbito escolar e familiar. Relativizar os pressupostos de um sistema de manipulação e controle só se torna possível mediante a desconstrução de conceitos naturalizados, constituindo-se em novas possibilidades de pensar as relações de gênero e suas implicações. Para realização desta pesquisa utilizo a etnografia infantil como estratégia metodológica.

Palavras-chave: Gênero. Infância. Regimes de verdades.

THE GENDER OF THE TOY!

Abstract: *This article has as purpose to discuss the discursive constructions about the gender representations, understanding them as a historical-cultural production, that, through toys and games, they end up determining the “places” of the infantile subjects in the social context. It is produced, like this, a gender identity that is associated socially to the activities you accept for the “boys” and for the “girls”. Those speeches are aided by “regimes of truths” that legitimate the practice discriminatory of the sexism in the school and family ambit. Relative the presuppositions of a manipulation system and alone control becomes possible meantime the tounstitch of naturalized concepts, being constituted in new possibilities of thinking the gender relationships and your implications. For accomplishment of this research I use the infantile ethnography as methodological strategy.*

Keywords: *Gender. Childhood. Regimes of truths.*

Enquanto aguardava as crianças no horário do recreio, em uma instituição escolar situada em um bairro de periferia do município de Ijuí – RS, com o objetivo de observar as atividades desenvolvidas neste período, percebi que elas rapidamente se organizaram para desenvolver atividades relacionadas aos artefatos culturais da mídia, neste caso específico o “tazo”.

O tazo é uma nova mania que está fazendo a “cabeça das crianças”. É uma ficha que vem dentro dos salgadinhos da Elma Chips. Bater tazo é um jogo de aposta, em que se ganha e se perde com muita rapidez. A única forma de conseguir as peças é comprando os salgadinhos. Cada jogador aposta uma ou mais fichas, empilhando-as no chão, com a face do desenho para baixo, e atira sobre elas o “master” (disco de uma cor só, que inicia a partida). Quem conseguir virar o desenho do personagem leva o tazo.

Nas situações que seguem, utilizo o relato etnográfico, detalhando o que acontece na interação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Sarmiento (2000, p. 247), “a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural, das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos pesquisados”.

Enquanto os meninos estavam sentados no chão jogando, as meninas ficavam em volta deles, em pé. Com olhares interessados, elas acompanhavam as jogadas. Então, perguntei ao grupo se todas as crianças participavam das brincadeiras que envolviam o tazo, e a resposta foi unânime:

– *Não!*

Perguntei porque e elas responderam:

– *É brincadeira de menino.*

Por que é brincadeira de menino?

– *Porque sim.*

E quem foi que disse que é?

– *Não sabemos.*

Acredito que esta afirmação envolve os “regimes de verdade”, que controlam e regulam a vida dos sujeitos. Nesta perspectiva, Foucault (2004) defende que a “verdade está circularmente

ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. De acordo com este autor:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (p. 131).

Estas práticas sociais que colocam a mulher numa condição de inferioridade, que determinam o que ela pode ou não fazer, instituindo papéis e dominando-as em diferentes instâncias sociais, constituíram-se discursivamente e continuam sendo legitimadas em regimes de verdade. De acordo com Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e é também uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

No entendimento de Louro (1995), a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

De acordo com Silva (2000b), por gerações foi dito às mulheres que elas são naturalmente fracas, submissas, extremamente emocionais e incapazes de pensamento abstrato. Esse discurso, então, subjetivou identidades femininas e legitimou verdades. A identidade não existe “naturalmente”, ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos.

A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças. Certamente existem certas condições sociais que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum, mas não podemos esquecer que a identidade e a diferença são construídas nas representações, não existindo fora dela. Aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que cimentam a unidade de um grupo, que definem sua identidade (Silva, 1999, p. 86).

Referente à cena em que os meninos jogavam tazo e as meninas estavam em volta, tímidas, mas atentas a tudo, insisti na pergunta, dirigindo-a somente às meninas. Por que elas não jogavam tazo?

E Maicon, 9 anos, gritou:

– *Elas não sabem bater!*

Será que elas não sabem bater? Ou será que elas não têm, nas relações sociais, a oportunidade de participar dessa brincadeira que é caracterizada como masculina, sendo reservadas a elas apenas as atividades que condizem com a sua representação, alicerçada na “essência” ou na “natureza”? De acordo com Silva (2000a):

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é o campo atravessado por relações de poder. [...] o poder define a forma como se processa a representação; a representação por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder (p. 47).

Mesmo sufocadas pelas relações de poder que as colocam em posição subordinada perante os meninos, as meninas argumentaram que gostariam de brincar junto, mas acabam sentadas, observando eles brincarem. Felipe (2000, p. 117) afirma que, “segundo os preceitos morais conservadores, elas deveriam ser comedidas, recatadas, não podendo manifestar alegria ou espontaneidade. Ao contrário, deveriam dissimular seus sentimentos, parecendo sentir e calar em todas as situações”.

Segundo Kehl (1988), é imprescindível recuperar a tradição que construiu, há dois séculos, o que temos hoje como posição feminina e o modo como esta posição foi associada às mulheres. Não para propor que esta tradição possa nos revelar o “verdadeiro” ser da mulher, mas o contrário, desnaturalizar o que foi construído pela cultura. De acordo com Silva (2000b) as representações das mulheres não são naturais, mas construídas tal como um ciborgue e tudo pode ser escolhido, desde lavar os pratos até legislar sobre a Constituição.

Maria, 7 anos, irmã de Maicon, justificou:

– *Eu não brinco de tazo porque não sou guri. Se eu fosse guri eu iria brincar.*

Com esta afirmação, Maria deixou transparecer o sentimento de perda que é suscitado ao ser “obrigada” a se desfazer do artefato cultural da mídia. Este brinquedo, nada inocente, invade a rotina das crianças e é apresentado a elas pela indústria cultural em inúmeras categorias (filmes, roupas, material escolar, acessórios, brinquedos, jogos...). O personagem principal do artefato, ou melhor dizendo, a “temática”, é o Bob Esponja e seus amigos.

Pedi que contassem a história do Bob Esponja. E o relato foi mais ou menos assim:– *Bob Esponja (esponja do mar) é o morador mais engraçado e atrapalhado da Fenda do Bikini (cidade subterrânea no coração do Oceano Pacífico). Mora em um abacaxi com o seu mascote Gary (caracol – animal de estimação) e trabalha de cozinheiro na lanchonete do Siri Cascudo. O melhor alimento do fundo do mar são os hambúrgueres da lanchonete.*

A partir das descrições percebi que o personagem Bob Esponja tem habilidade para se meter em todo tipo de problemas juntamente com seus amigos (esta é uma das identificações que as crianças têm com o personagem, além de se meter em todo o tipo de confusão, no final da história, sempre consegue sair ileso). O desenho animado do Bob Esponja é, segundo as vozes infantis, muito divertido e faz o maior sucesso entre elas. O fascínio pelo personagem é refletido no mercado de consumo, que investe e ganha milhões de dólares com a circulação e a popularidade do novo ídolo da garotada.

O fato de comprar o salgadinho permite uma aproximação com o artefato cultural (tazo), e para alegria das crianças, traz o Bob Esponja desenhado em uma das partes do brinquedo, propositalmente colorido e com imagens diferentes (do contexto em que ele vive com os seus amigos, o fundo do oceano), instigando-as a colecionarem. No caso da Maria, porém, não basta ter o artefato para poder brincar sem restrições, ela precisaria também ser “guri”.

Perguntei ao Maicon se ele já havia brincado de boneca e ele, prontamente, respondeu que não, porque quem pode brincar de boneca é a menina que vai ser a mãe, ele vai ser o pai. Nesta afirmação ele marcou bem a construção discursiva que produz a distinção entre os brinquedos destinados aos meninos e às meninas.

[...] a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos. Essa representação exerce um “efeito de verdade” e, portanto, pode interferir nas formas de ser homem ou de ser mulher (Louro, 1998, p. 44-45).

Outro menino que escutava a nossa conversa disse que quem brinca de boneca é “boiola” (referindo-se ao homossexualismo). Júlio, 12 anos, retoma a fala e diz com ar preocupado:

– Imagina se os guris me vêem brincando de boneca e contam para os outros, vou rir gozação! Fica muito feio! Vão dizer que sou boiola (muitos risos por parte dos meninos e consentimento por parte das meninas).

A produção da identidade de gênero “normal” também pode representar a obrigatoriedade de “preferir” determinados interesses (brinquedos e brincadeiras), de desenvolver habilidades ou saberes compatíveis com as referências socialmente admitidas para a masculinidade e para a feminilidade (Louro, 1995).

Nesta perspectiva, Silva (1999, p. 49) afirma que a identidade feminina é marcada por falta em relação à do homem, “a identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é, sempre, a identidade marcada. Como consequência, a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega toda a carga e todo o peso da representação”.

As marcas de uma construção discursiva que divide o mundo entre masculino e feminino (com base no sexo biológico), são internalizadas e externalizadas no cotidiano das crianças. Cada uma desempenha os papéis que lhe são próprios, qualquer desvio é gritado publicamente e visto como “anormal” (“boiola, bicha e veado”, referindo-se ao homossexualismo), uma vez que rompe com as normas ou com o normal.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de um argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja

revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social (Louro, 1997, p. 20).

Mesmo adjetivada pela “falta”, percebe-se que em muitos casos o sustento das famílias é proveniente do trabalho da mulher. Elas são as responsáveis pelas ocupações fora do lar, enquanto os homens, neste contexto específico, cuidam do espaço doméstico, confirmando os dados do Censo do IBGE 2000, segundo o qual as brasileiras já representam 41,39% da população economicamente ativa do país, muitas vezes tendo que encarar uma dupla jornada de trabalho, como profissionais e donas de casa.

Marcada pelo preconceito, neste território, a inversão dos papéis só é aceita na prática pela necessidade do sustento das famílias, mas, no discurso, o lugar da mulher é em casa cuidando dos afazeres domésticos. A partir dessa constatação lanço-me a mais um questionamento: Quais as brincadeiras realizadas em casa pelos infantes?

As meninas relataram que em casa brincam de casinha, de fazer comida com terra e folhas verdes e de mães que cuidam, brincam, cantam e ensinam seus filhos a ler e a escrever. Evidencia-se que elas foram subjetivadas pelos discursos sexistas, conferindo às mulheres posições diferenciadas no contexto social, deixando claro a distinção entre brinquedos e brincadeiras de meninos e brinquedos e brincadeiras de meninas. Resgatando as falas, elas não são “guris” e eles têm medo de ser “boiolas”. Assim, “as diferenças culturais costumam ser explicadas em termos de traços fixos, essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana” (Skliar; Duschatzky, 2001, p. 123).

Referente à mesma pergunta, dirigida aos meninos, sobre as brincadeiras desenvolvidas em casa, apenas com a ressalva de não estarem associadas aos artefatos culturais da mídia (tazo), a resposta foi unânime: jogam futebol e correm pelos “campinhos”, desenvolvendo atividades nesse espaço arborizado. Segundo Dauster (1996), “a diferenciação de gênero na divisão social do trabalho infantil é fortemente marcada em determinados grupos sociais, cabendo às meninas o trabalho doméstico e aos meninos o trabalho de rua”.

“A criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade” (Demartini, 2002, p. 7). A construção da identidade é realizada num espaço, dentro de um grupo. Ela é feita sempre com relação a um “outro”. É impossível pensar na construção da identidade, no processo de socialização da criança no abstrato. Tudo isso deve ser pensado em razão do *outro* com quem essa criança convive (Pollak, 1992).

Estas questões remeteram ao conceito de alteridade, o olhar do outro nos produzindo. “A representação dos *outros* está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores ou piores formas de denominar a alteridade. Essas formas não são neutras e geram conseqüências na vida cotidiana desses outros” (Skliar; Duschatzky, 2001, p. 122). De acordo com Santos (1998, p. 44), existem muitas formas de “olhar”:

Há vários olhares, o olhar masculino que transforma a mulher em objeto, o olhar imperial que coloniza, o olhar etnográfico, gestado nas narrativas do olhar colonial que exotiza/infantiliza o outro. A representação está profundamente associada ao olhar, não é tudo que podemos ver, não porque as coisas estejam escondidas, mas porque aprendemos a ver de um jeito determinado.

Dessa forma, infere-se que a subjetividade é também, assim como os conceitos e verdades, uma produção histórica, socialmente construída e, portanto, poderá ser desconstruída, emergindo em novos repertórios para se pensar a condição humana. Problematicar os discursos que instituem e legitimam “verdades”, e tomá-los como objetos de questionamentos, possibilita ensaiar outros repertórios.

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras, certamente, não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva. E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar peças ou bocados, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou em burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (Veiga-Neto, 1996, p. 31).

Finalizando com as palavras de Foucault (1980, p. 51), segundo o qual “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”, arrisco-me a afirmar que nesse contexto a herança cultural presente nas relações de gênero reflete a força dos “regimes de verdade” na produção de identidades e subjetividades infantis. E é pela disseminação desses “valores culturais” que os infantis vão se constituindo, assumindo posições de sujeitos nas relações sociais, delimitando os “espaços” a serem ocupados pelo “eu ” e pelo “outro”.

NOTAS

¹ O termo “gênero” utilizado neste artigo é fundamentado nas contribuições de Joan Scott (1995), e, para uso neste título, refere-se às relações sociais entre os sexos, através das construções culturais que definem os papéis adequados aos homens e às mulheres, sendo que determinados brinquedos são específicos para os meninos e outros destinados somente às meninas.

² “Bater”, gíria do jogo para ver quem vira mais tazos e ganha mais peças.

REFERÊNCIAS

DAUSTER, Tania. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMARTINI, Zeila. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, vol. 25, n. 1, jan./jul., 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 dez. 2005.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LOURO, Guacira L. Gênero, História e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, vol. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

LOURO, Guacira, L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1997.

LOURO, Guacira, L. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre, 1998. (Dissertação de Mestrado).

SARMENTO, Manuel. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional: 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, vol. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome do outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.