

## **BONECAS: OBJETO DE CONFLITO IDENTITÁRIO NA ARENA DA DOMINAÇÃO CULTURAL<sup>1</sup>**

**VASCONCELOS, Fátima - UFC**

**GT:** Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

A partir das práticas lúdicas, este trabalho reflete sobre o processo de constituição da criança no cenário da cultura contemporânea. Sabemos, desde Ariès (1978), que a infância é uma construção da modernidade, da qual também é tributária a noção de sujeito individual e família, expressão de novas formas de relações sociais. A substituição das formas de vida feudais pelas formas de vida da modernidade se fez à custa de uma lenta transformação dos modos de produção, das relações de trabalho, da administração pública, do direito, da religião, dos valores e por conseqüência do homem. Se, como afirmava Marx, o homem é aquilo que ele faz, examinar o modo como o homem vive e trabalha é um caminho para compreender a lógica de sua constituição.

A criança que, no Renascimento, saiu da obscuridade para conhecer uma especificidade etária que logo se fez acompanhar de uma educação escolar, afastada do seio da família, adquiriu cada vez mais visibilidade social.

Nos nossos dias, temos além de estabelecimentos de ensino voltados exclusivamente para a criança de pouca idade (as creches e pré-escolas), uma legislação própria (o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), uma medicina e outras profissões e equipamentos da área de saúde especificamente infantil (pediatria, psicoterapia clínica infantil, odontologia pediátrica, alas hospitalares e laboratoriais reservadas à criança), bem como uma fatia do mercado de produtos e serviços voltados para o consumidor criança (cinema, teatro, literatura, música, vestimentas, diversão, alimentação)(COSTA, 2003).

Por outro lado, as condições de moradia verticalizadas, com espaços cada vez mais reduzidos para a brincadeira, a insegurança dos espaços públicos, têm contribuído

---

<sup>1</sup> Parte deste trabalho foi apresentado na mesa redonda “O diverso e o mesmo: a construção das subjetividades contemporâneas”, coordenada pela autora, no XII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO), realizada em Porto Alegre, em Outubro de 2003.

para o estabelecimento de modos diversos de distribuição do capital cultural lúdico entre as diferentes classes.

Tais mudanças implicam em deslocamentos do lugar social da criança. De um ser que não tinha sequer nome até vencer o período de risco de sobrevivência, portanto, sem identidade, a criança foi alçada à categoria de ator social (leia-se consumidora). O fato de permanecer, a despeito disso, um ser improdutivo não impediu que um forte agenciamento midiático fosse montado para abrir caminho ao seu direito de consumidor.

Podemos perceber nesta breve introdução ao tema de nosso trabalho que a experiência social da criança, à medida que o capital se complexifica, passa de uma cultura de transmissão espontânea e oral entre adultos e crianças, mas também entre crianças, para uma cultura cada vez mais mediada por agenciamentos mercadológicos.

Benjamim (1984) fez algumas reflexões importantes sobre o lúdico considerando o seu aspecto cultural. Brinquedo e brincar, para ele, estão associados e documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Seus estudos incursionam pela história cultural dos brinquedos, desde épocas remotas atingindo o seu ápice no século XIX, quando os objetos artesanais são substituídos paulatinamente pelos industrializados. Devido ao pequeno tamanho, exigiam a presença da mãe de forma mais íntima, o que por certo aproximava as relações com os filhos. No final do século XIX, os brinquedos tornaram-se maiores devido à emancipação do processo de industrialização e paulatinamente deixaram de ser fabricados pelas famílias, tornando-se estranho às crianças e aos pais. Começaram a sofisticar-se perdendo o vínculo com a simplicidade e com o primitivo. A racionalização da produção dos artefatos lúdicos impõe uma lógica estranha às crianças ainda que destinadas às mesmas.

Considerando que a lógica do capital impõe uma expropriação da autonomia do homem em benefício de seu próprio dinamismo, estaríamos assistindo a um processo de expropriação da cultura lúdica infantil? A crescente pedagogização do lúdico e a mercantilização do brincar parece dizer que sim. No primeiro caso, o brincar enquanto atividade livre e expressiva da criança é submetido à ortopedia da educabilidade e, no segundo caso, tudo é permitido e criado desde que vendável. Em ambos os casos, o discurso justificador é o da valorização do brincar e do direito da criança ao brincar em oposição à proibição do trabalho.

Poderia esse avanço, no sentido de melhor compreender a experiência de socialização da criança, configurar-se numa espécie de domesticação da infância para o gozo do capital? As brinquedotecas, a explosão do mercado de lazer e da indústria de brinquedos, sob a inspiração das teorias, sobretudo da psicologia (Winicott, 1975, Wallon, 1979, Piaget, 1978 e Vigotsky, 1989), sugerem que o brincar não pode mais ser considerado como uma atividade fortuita, conduzida pela vivência espontânea da criança, mas como algo que cabe aos adultos garantir.

Neste ponto da nossa argumentação, cabe fazer uma diferenciação. Na experiência do brincar, encontramos desde o jogo simbólico aos jogos de regras. Os últimos são mais ou menos estáveis, segundo convenções sociais que os definem como tais. O primeiro é uma espécie de teatro espontâneo, cuja exigência convencional é apenas a teatralização como forma, sendo o seu conteúdo variável segundo as experiências culturais das crianças. Vigotsky (1989) o considera a “escola superior” da brincadeira, porquanto fornece ampla base de desenvolvimento para a criança, na medida em que favorece a apropriação da cultura em articulação com a construção do sujeito psicológico.

Nessa atividade, a criança utiliza suportes materiais confeccionados por ela própria, ressignifica a utilização de objetos e se vale ainda daqueles industrializados. Enquanto os que são produzidos pela imaginação da criança refletem a sua leitura do mundo (a cultura lúdica infantil), aqueles industrializados refletem as projeções dos valores da cultura adulta (cultura lúdica adulta) endereçados ao mundo infantil.

*A criança como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações; A infância é,*

*conseqüentemente um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais; as suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica”.*(Brougère, 1995, p. 40).

É neste sentido que tomamos o caso das bonecas como arena, lugar de conflito e embates ideológicos, posto que é um objeto de desejo da criança e lugar de inscrição do desejo do adulto, daquilo que o adulto deseja que a criança deseje. Os brinquedos são assim projeções de representações do adulto, posto que por ele são produzidos, ao mesmo tempo em que são objetos investidos pela criança de cargas afetivas e emocionais em função do lugar que ela ocupa nas interações de que participa. Os brinquedos permitem, por isso, a realização de uma conjunção de condutas impulsivas, instrumentais e relacionais.

Walter Benjamin (1984) já chamara atenção para o fato de que, na história cultural do brincar, o brinquedo sempre foi um objeto lançado do mundo adulto ao mundo infantil. As crianças como que reciclam o lixo da história dando outros usos a objetos que no mundo adulto não tinham função lúdica. Brinquedos antigos, como a bola e a pipa, são derivados de cultos religiosos que, uma vez dessacralizados, permitiram o desenvolvimento das fantasias infantis.

Segundo o autor, os brinquedos surgiram nas oficinas dos artesãos, que só podiam fabricar produtos do seu ramo. Com a Reforma, os artistas, que só produziam para a Igreja, orientaram sua produção para objetos artesanais de pequeno porte que fizeram a alegria das crianças.

A sensibilidade para lançar um outro olhar sobre esses objetos, dar-lhe um novo sentido, aproximaria a criança do artista e a sua atividade espontânea, portanto, teria o status de uma legítima produção cultural. Sob este ponto de vista, quanto mais simples o artefato lúdico mais permite e aguça o desenvolvimento do imaginário infantil. A consideração desse aspecto vai de encontro à “vontade de poder” sobre a criança cultivada pelo mercado, com a conivência do olhar naturalizado da pedagogia, que impõe uma racionalidade técnica cada vez mais sofisticada na produção e utilização dos

artefatos lúdicos. Uma “escuta” atenta das diferentes vozes do brincar poderia desconstruir essa naturalização e abrir perspectivas novas para o estudo da infância.

Segundo Atzingen (2001), as miniaturas humanas remontam à pré-história e na antiguidade eram usadas com propósitos ritualísticos. A sua passagem da condição de ídolos para brinquedos provavelmente ocorreu no Egito, há 5 mil anos. Ao contrário dos nossos dias, as bonecas representaram inicialmente adultos sexuais. A citação que se segue mostra as mudanças que ocorreram na significação desse objeto no curso da história.

*Na Grécia e em Roma, em 500 a.c., as bonecas recebiam os nomes de nympha e pupa, que significavam “moça pequena”... As meninas gregas brincavam com bonecas que acompanhavam até a época do casamento, quando eram dedicadas a Afrodite, deusa do amor e da fertilidade... Na idade média, as bonecas passaram a ter grande importância na moda. Estilistas vestiam-nas com suas criações e as enviavam para rainhas e damas escolherem os modelos de seus vestidos. Os meninos romanos, por sua vez, se divertiam com bonecos de cera e argila que representavam soldados (Atzingen, 2001, p. 06).*

Vê-se que desde os seus primórdios a boneca é depositária de valores do mundo adulto. Na modernidade, ela acompanhou a evolução tecnológica, que a fez a prova d’água, depois com pálpebras móveis, com voz, até assumir a forma de bebê. Porém, em 1959, surgiu a Barbie, que revolucionou o conceito de bonecas e tornou-se recordista de vendas. Entre nós a versão genérica da Barbie é a Susy, criada em 1962 e que teve várias versões, inclusive a Susy negra, fabricada em 2000.

Nossas primeiras bonecas chegaram ao Brasil, via Portugal e eram de porcelana. Supõe-se a partir daí que seu tipo físico era europeu. Devido ao alto custo, só uma parte da população tinha acesso a esses brinquedos. A maioria das crianças brincava com bonecas de pano e carrinhos de madeira confeccionados em pequenas oficinas por costureiras e artesãos. Hoje ainda estes artefatos subsistem, mas sobretudo como curiosidade, souvenir, amostra de produto artesanal. O que as crianças desejam e brincam é mesmo os brinquedos industrializados, conforme o seriado de TV, celebridade do mundo infantil ou filme do momento.

Pelo que vimos até aqui, os brinquedos são produtos culturalmente marcados pela diferenciação de gênero e classe. A boneca não é um presente que se dê a um menino.

Essa delimitação social aponta para a vinculação da brincadeira de boneca com a construção da identidade, posto que guarda uma forte relação com o imaginário infantil. Podemos supor que a brincadeira de faz-de-conta como desejo de compreender o mundo adulto encontra forte apelo nos brinquedos que lhe servem de suporte, ainda que a realidade social imediata seja a fonte de onde se nutre o imaginário infantil. A implicação boneca/brinquedo de menina sugere que suas características físicas fornecem indícios identitários com os quais opera a fantasia.

Certamente que tais vivências são informadas tanto pelos agenciamentos internos ligados à experiência pessoal com as pessoas significativas com as quais a criança mantém laços vitais, quanto pelo agenciamento externo da subjetividade propiciado pelo *merchandising* de tais produtos.

Além da relevância que a brincadeira assume do ponto de vista cultural e social, ela também possui um importante papel do ponto de vista psicológico. Através do brincar a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha é motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades e, sobretudo, o desejo de transpor sua condição infantil e ascender à lógica do mundo adulto.

As bonecas bebês convidam, sobretudo, para a vivência da maternagem, enquanto as bonecas adultas se oferecem como modelo, logo, cumprem a função de ideal de ego a ser alcançado. É aí que a sua materialidade joga um papel importante como signo da infância. Como o imaginário infantil se nutre de sua ambiência próxima, o modelo proposto deve de algum modo vincular-se a esta vivência. Por esta razão, a Barbie tornou-se desdobrável em tantas diferentes roupagens étnicas quanto sejam os países que lhe servem de mercado.

No entanto, a versão americana apresenta a maior variedade de acessórios e convive com a versão “princesa”. Todas essas versões, que poderiam significar a legitimação da diversidade étnica, pretendem tão somente submeter à diversidade ao parâmetro comum Barbie. Trata-se de uma estratégia do tipo seja livre para escolher o modelo que lhe convém, desde que entre os modelos Barbie. As imagens das bonecas étnicas sugerem que a versão étnica da Barbie, apenas folcloriza as diferenças culturais, posto que estas representações ignoram os valores perfeitamente identificáveis nas bonecas artesanais, como a valorização da mulher enquanto força de trabalho e figura materna, mais presentes em determinadas culturas que em outras. Na racionalidade

industrial encontramos, assim, um instrumento de dominação cultural, na medida em que oculta as diferenças culturais, ou seja, os valores próprios de cada grupo cultural.

Temos então as bonecas como uma arena de dominação cultural, de onde, pode-se supor, degladiam-se a heterogeneidade de vozes que constituem a identidade infantil. Que características são selecionadas e por quais critérios para compor esta representação do feminino? No Brasil, em qualquer vitrine de loja, para qualquer tipo de público, vamos encontrar invariavelmente um contingente expressivo de bonecas arianas em meio a uma ou duas negras<sup>2</sup>. Num país que se vangloria de ser uma democracia racial este é um fato no mínimo intrigante. Que agenciamentos de subjetividade são acionados por tais modelos face à diversidade étnica e cultural? Como as crianças se apropriam dessas referências para construir sua auto-imagem? Como é vivenciado o conflito entre a diversidade da experiência cultural e a modelização da ordem dominante? Se não esquecermos que historicamente as características étnicas situam os sujeitos, detentores de tais características, em determinados pontos de uma escala hierárquica de valor social, podemos imaginar o alcance dessas circunstâncias na construção identitária das crianças de diferentes padrões étnicos. Não podemos encontrar respostas para essas perguntas sem uma análise cuidadosa das noções de diferença, identidade, desigualdade e cultura.

Nosso ponto de partida é a compreensão da diversidade como um traço inerente aos agrupamentos humanos. Diferença de credo, raça, ocupação do espaço, formas de organização política, costumes são a regra e não exceção nas sociedades humanas. A diversidade só torna-se uma questão, um problema, quando, amparada nela, grupos humanos estabelecem uma hierarquia para justificar o subjugo de uns sobre os outros. O discurso que se constrói acerca dessas diferenças é sempre valorativo e é uma dimensão importante das identidades dos grupos discriminados, bem como daqueles que discriminam. Nosso interesse é identificar os elementos que trabalhando sobre a hierarquização das diferenças promovem a exclusão de direitos, processo cujos elementos se articulam por uma dada produção discursiva.

*A diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-*

---

<sup>2</sup> Este quadro tem sido um pouco alterado em função de ações afirmativas empreendidas pelos grupos de militância negra que vêm conseguindo, nas últimas décadas, fazer ruir a barreira da invisibilidade do negro na sociedade brasileira.

*se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente”, mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe na “relação de diferença” que opõe ao “diferente”. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder (Silva, 2002, p .87).*

Logo, não basta a objetividade da diferença. Isso por si só não gera valor. É preciso construir um discurso acerca dessas diferenças de modo a transformá-las em desigualdade. A diferença é, portanto, um termo em unidade dialética com o termo identidade. As identidades dos grupos sociais se constituem dos significados que suas diferenças assumem frente aos demais grupos. A formação da identidade seria assim a delimitação de suas fronteiras diferenciais, daquilo que distingue um grupo do “outro”. Esse processo pode implicar no reconhecimento e legitimação da diferença, no reconhecimento e desqualificação, como é o caso dos países onde o racismo é formalmente institucionalizado ou na negação da diferença. Neste último caso, o diferente é posto na quarentena da invisibilidade. Embora haja discriminação, ela jamais é admitida abertamente, mantendo-se à custa de mecanismos sutis de exclusão.

Entender esse problema entre nós e porque sua reprodução conta com a colaboração do sistema de ensino requer considerar que a sociedade brasileira se formou à sombra da escravidão. Esse itinerário histórico e a vitória do colonialismo, que ainda hoje subsiste sobre diferentes formas, deixaram uma nódoa na nossa consciência social. Legou uma dívida de exclusão social debitada na conta dos grupos étnicos indígenas e afrodescendentes, cuja diferenciação negativa alcança os nossos dias.

No entanto, a condição de desvantagem social desses grupos é mascarada pela ideologia da democracia racial. Segundo tal crença, no Brasil a colonização se fez numa convivência pacífica entre as raças, mesmo que os dados censitários revelem uma persistente diferenciação negativa nas oportunidades de ascensão social para os grupos étnicos, em particular os afrodescendentes.

Segundo o censo do IBGE<sup>3</sup>, os negros ganham R\$1,50 enquanto os brancos R\$2,30 por hora de trabalho para fazerem o mesmo tipo de trabalho e tendo o mesmo nível de escolaridade. Dos 1% mais ricos, 87% são brancos contra 33% de negros e, dos 10% mais pobres, 67% são negros contra 13% de brancos. A escolaridade é, em todos

---

<sup>3</sup> IBGE, 1990



os níveis de ensino, inferior para os pretos e pardos. Baixa expectativa de sucesso e boa aparência dificultam o acesso do negro às mesmas condições de trabalho do branco.

A mobilidade intergeracional ascendente é também maior entre brancos que entre pretos e pardos (SILVA apud Guimarães e Huntley, 2000). Somente 6% dos negros ultrapassam o 1º grau e são 3% dos que entram na universidade. O assassinato do dentista negro, Flávio Ferreira Sant'Ana, pela polícia do Rio, que o confundiu com um ladrão, mostra a camisa de força da perversa associação entre cor e delinquência.

Esses processos afetam a auto-referência do sujeito, com repercussões duráveis sobre o seu modo de se inserir nos grupos de que participa. A constituição da identidade pessoal se faz num jogo de oposição ao “outro”, o que implica a emergência de singularidades e ao mesmo tempo de apropriação da cultura. A dialética das identificações prevê tanto a incorporação quanto à negação da alteridade. Logo, quer seja para validar ou depreciar, o olhar do outro é necessariamente uma referência identitária. Desde Lacan (1966) sabemos que o bebê diante do espelho primeiro identifica a mãe e só depois a si mesmo. Sendo assim, o caminho de si mesmo passa necessariamente pelo outro. *O inconsciente é o discurso do outro.*

Considerando que essas relações se dão em diferentes escalas de interesses, oportunidades, aspirações, numa palavra, como relações de poder, podemos nos perguntar como as referências étnicas, tais como são construídas nessas relações, operam para consolidar a identidade de negros e brancos?

Não podemos esquecer que a escolarização cada vez mais precoce de crianças e a influência da mídia televisiva transformaram a socialização primária num fenômeno mais ampliado do que aquele que se dá no âmbito da família. Na atualidade, as famílias sentem-se, não raras vezes, reféns dessas ‘maquinarias’ que usurpam seu poder de influência sobre a criança e até as descredenciam.

Os agenciamentos da subjetividade acionados pelos mecanismos midiáticos têm alcance muitas vezes subestimado, a despeito de sua efetividade, pois operam por mecanismos psicológicos sutis que atuam sobre as esferas menos conscientes do sujeito. Para vender produtos é preciso sensibilizar o consumidor através de uma lógica de custo/benefício que passa necessariamente pela escala de valor.

A cada produto veiculado pela mídia, é agregado um valor simbólico ao seu valor funcional (pela associação com uma imagem de êxito, uma celebridade, por exemplo), artifício sem o qual seria impossível diferenciar-se dos concorrentes.

Neste jogo, vale o que é dito, mas igualmente o que é calado. O texto abaixo é representativo do tipo de silêncio que cerca a negritude no Brasil. A invisibilidade continua a ser a marca do negro nos meios de comunicação, sobretudo na TV.

*...Há um entendimento mais ou menos generalizado por parte de muitos publicitários de que os negros aparecem menos na propaganda porque consomem menos. Entretanto, no artigo do publicitário citado (José Roberto Whitaker), o mesmo acredita ter encontrado fortes indícios de que cerca de 20% a 25% de todo consumo de bens e serviços de marca no Brasil(...) poderia ser atribuído a ‘mestiços’ e ‘negros’. É importante esclarecer que não se trata de bens e serviços de consumo popular, mas sim de marca! Ora, como 44% da população brasileira é constituída por não-brancos, temos de reconhecer ser um verdadeiro escândalo a mídia não trabalhar com modelos negros e afro-mestiços que bebem, fumam e se alimentam” (Santos apud Guimarães e Huntley, 2000, p.61).*

A lógica publicitária ignora os dados estatísticos porque o que está em questão é a hierarquia de valor. O caso das bonecas pode ser esclarecedor.

#### BONECA E IDEALIZAÇÃO: O JOGO DA MEDIAÇÃO CULTURAL

A boneca bebê é um alvo de atos de maternagem como cuidados e dedicação afetiva. As representações étnicas das nossas bonecas, predominantemente brancas, silenciosamente informam para as crianças quem são merecedores de tais atenções e que perfil racial deve ser cultivado como descendência. Nas lojas de Fortaleza, no natal de 2003, ainda predominavam, na oferta de brinquedos, as bonecas brancas, em face de 3 ou 4 exemplares de bonecas negras. O quantitativo desta distribuição varia também conforme a classe social, ou seja, encontram-se mais bonecas negras em lojas populares do que em lojas de Shopping<sup>4</sup>.

Quanto à demanda por presentes, a preferência das crianças se volta para os produtos vinculados a universos lúdicos trabalhados pela mídia, filmes e programas de televisão. Para o papai Noel, o pedido que encabeça a lista das meninas ainda é de bonecas, mas não qualquer boneca. A preferida das garotas é a Barbie, uma “perua”

---

<sup>4</sup> Dados obtidos por alunos da disciplina “O brinquedo como mediador do desenvolvimento” do curso de pedagogia da UFC, no semestre 2003.2, que realizaram levantamento da oferta de brinquedos nas principais lojas de Fortaleza, por ocasião do Natal, bem como da demanda, consultando os pedidos feitos ao Papai Noel

americana de meia idade, elegante, coquete, magra, loura e dona de um cartão de crédito sem limite.

Os produtos Barbies vão desde vestidos e acessórios de beleza até castelos, mansões, carrões e um namorado, o Ken (sim, o Ken é um dos acessórios da Barbie). A Barbie foi concebida para ser uma boneca com ares de adulto, uma mistura de Marilyn Monroe e Brigitte Bardot e já ganhou até o papel de protagonista num filme, lançado em vídeo e DVD.

Ela é produzida pelo maior fabricante de brinquedos do mundo, a indústria Mattel, e é recorde de vendas em muitos países. No mundo se vende uma Barbie a cada 10 segundos<sup>5</sup>. Em algumas lojas, há um espaço alugado pelo fabricante para a exposição dos produtos Mattel. A demanda das crianças, portanto, é uma resposta a um mega investimento comercial que requer um agenciamento midiático de igual porte.

Trata-se aqui, de articular a discussão sobre o lúdico com a temática da diversidade e da exclusão centrando nosso foco na escola.

Nosso objetivo é levantar algumas questões que apontam para a necessidade do professor, que está se formando ou que na sua formação não discutiu sequer essa temática, considerar que no seu âmbito de atuação operam mecanismos de exclusão racial a que eles nem sempre estão atentos.

Os índices, já apresentados, situam a problemática racial como um problema que se manifesta de um modo perverso no sistema educacional e nele é alimentado e por esta razão a escola é chamada a cumprir um papel importante. Parte da dificuldade dos professores é romper com o silêncio que cerca um assunto tão incômodo quanto tabu. Não se fala disso. Para a maioria das pessoas falar das desigualdades de classe é mais fácil do que das desigualdades raciais.

Considerando que o preconceito é um aprendizado que se faz muito cedo, é forçoso admitir que as intervenções mais conseqüentes precisariam ocorrer no nível da educação infantil.

Esta é uma etapa muito decisiva para a construção da auto-imagem da pessoa, ou seja, dos elementos que compõem sua auto-referência (apreciação que os outros fazem de si, vínculos com o grupo familiar, pertencimento a grupos socialmente relevantes, oportunidade de exercício de suas competências e reconhecimento de seus méritos, perspectiva de futuro etc) para que seja relegada ao espontaneísmo de ações pontuais de

---

<sup>5</sup> fonte: Atzingen, C. Von (2001) *A História do brinquedo*, São Paulo, Alegro.

alguns professores sensíveis. Temos conhecimento de crianças negras, em idade pré-escolar, que degolam bonecas negras ou que se autodeclaram brancas, indícios de conflitos identitários.

A educação infantil, que conheceu uma enorme expansão desde a década de 80, reflete uma intensa desigualdade de gênero e raça (ROSEMBERG, 1999). A democratização do “acesso” a este grau de ensino, que poderia levar a crer que dispomos de melhores condições educacionais, na verdade se fez à custa da degradação da qualidade do atendimento educacional. A política de educação infantil pública a baixo custo implantada pelo governo, sob a inspiração do UNICEF, teve como conseqüências: a alocação de profissionais leigos; a retenção de crianças, sobretudo negras, na Educação Infantil; diferenciação regional desfavorável sobretudo ao Nordeste, onde está o maior contingente populacional de negros.

Não podemos esquecer que a criação de creches públicas, no Brasil foi pensada para o atendimento dos filhos de escravos recém-libertos.

Por que, a despeito de políticas de expansão educacional, os negros continuam em patamar inferior de escolaridade? Como a escola lida com esse problema? O que é necessário para garantir a inclusão das crianças negras? Como o preconceito é ensinado? A pesquisadora citada, lança mão do conceito de não-sincronia, para explicar que pode haver superposição das relações de raça, gênero e classe.

*A busca de superação de subordinação de classe pode ignorar ou mesmo apoiar-se em subordinação de gênero.(...) Analisando a expansão da educação infantil no Brasil (...) deparei-me com dois processos discriminatórios simultâneos: o expressivo número de crianças retidas no pré-escolar ao invés de freqüentarem o ensino fundamental, no qual deveriam estar por direito(número que é mais expressivo para crianças negras , residindo no nordeste); aumento significativo do número de professores leigos (sem qualificação educacional compatível), arcando com a expansão das matrículas no pré-escolar. (ROSEMBERG, in GUIMARÃES, 2000, p.129).*

Sabemos que os brinquedos atendem a um desejo da criança de ser adulto, de dominar e agir num mundo em que ela ainda não tem lugar. Neste sentido, eles veiculam imagens do mundo adulto e arrastam consigo seus valores. Enquanto um agenciamento cultural da subjetividade, inscrevem os valores hegemônicos. Para Vigotsky, a criança brinca de boneca para aprender a se sentir mãe e não para aprender a ser mãe e mais explícita não poderia ser a mensagem das embalagens de boneca-bebê

para a educação sentimental das meninas. Na lista abaixo, “coincidentalmente” todos os bebês são loiros.

“NENENZINHO: o nenê que cabe no seu coração”. Vem com jóia-pulseira. (Estrela).

“DENGOSINHO: **quero ser seu filhinho** e ficar no seu colinho”.(Mundo Encantado).

“MEU BEIJINHO; me pegue no colo e me dê um beijinho; quero um beijinho bem gostoso”. Vem com cartão de identificação;(SID-NYL).

“BEBÊ DOCE MEL: um doce bebê pra você brincar e acariciar. Vem com cartão de identificação. (SID-NYL)”.

“ALEGRINHO: este **lindo** bebê vai despertar encantos; você vai querer cuidar deste bebê”(Mundo Encantado)

“CURA NENEN: quando você aplica a injeção o nenen solta lágrimas. Vamos ouvir o coração do nenen. Vamos ver se o nenen tem febre. (SID-NYL)

“FILHINHA CHORONA: aperte a barriguinha pra ela chorar; depois você faz um carinho que ela ficara feliz (SID-NYL)

“SONHO MÁGICO: ele é tão fofo que você não vai resistir; pegue-o no colo e dê-lhe um forte abraço”.Vem com chupeta, mamadeira e cartão de identificação (SID-NYL)

“MIMADINHO - coleção (SID-NYL)

SONO LINDO : estou com sono , quero nanar com você

XAMEGUINHO : quero passear com você”

“XIXI NENEN: **seu** bebê está com fome; dê a mamadeira pra ele; depois de mamar ele faz xixi na fraldinha”. (SID-NYL) .

Aquilo que em nós adultos aparece como reação naturalizada diante da imagem de um bebê, aqui comparece sobre formas prescritivas, posto que, para a criança, não é de modo nenhum “natural” que esses objetos sejam merecedores de carinho.

Sendo assim, a diferenciação de gênero transcende largamente a imagem física e se projeta numa produção discursiva que visa controlar os limites de sentido do signo-bebê. Perguntei a uma menino de aproximadamente 7 anos, que encontrei numa loja de brinquedos, se o Ken (boneco/imagem de homem adulto, vendido como acessório da Barbie) seria um presente que agradaria a um menino de sua idade. A mãe apressadamente disse que sim posto que estava na sessão de bonecos para meninos. O

garoto, a despeito deste fato, não se atrapalhou e foi veemente em sua resposta. “Nnnããã. Esse boneco é de menina.”

Esse movimento, no entanto, é de mão dupla: da cultura lúdica adulta para a cultura lúdica infantil e vice-versa. As crianças fazem uso desses objetos de conformidade com sua vivência, sua experiência. Assim, a Barbie, que é uma “perua” americana, passa a ser faxineira ou patroa nas mãos da filha da empregada doméstica.

É necessário, portanto, afastar a idéia de um determinismo cultural, pois a impregnação cultural, via brinquedo, obedece a complexos processos de subjetivação.

*O brinquedo mais que um espelho fiel da sociedade é uma miragem, posto que na sua imagem nem tudo é refletido e aquilo que é refletido não o é de qualquer jeito. Se conservarmos a metáfora do espelho, é preciso suprimir a idéia de uma superfície neutra, sem efeito, sem ação sobre a própria forma de representação. Espelho ativo, talvez espelho mágico. Assim, pode-se pensar que a boneca é um espelho deformante (...). A boneca torna-se espelho de um mundo para a criança, apoia-se naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela; tudo se torna, então função das representações que o adulto faz da criança (...). Esse surpreendente espelho, que é a boneca, transforma a realidade para dispô-la em função de uma representação da criança, em função da maneira como se imagina que a criança represente para si o mundo (Brougère, 1995, p. 34, 36 e 37)*

Essa imagem-signo, longe de ser uma imagem do real que ela evoca, é uma imagem cultural forjada para ser destinada à criança e produz efeitos tão mais fortes quanto mais reforçada é por outros suportes culturais. Por exemplo, os traços arianos das animadoras de programas infantis, de telejornais, das protagonistas de novelas, heróis dos filmes infantis e na propaganda, até mesmo do *site* escolar ou jornal escolar da maioria de nossos colégios “sinalizam” para as características daqueles que devem servir de modelos. Nesses suportes, raramente figuram adultos ou crianças negras. Essa lacuna, como já fizemos ver, é um discurso silencioso a favor dos brancos. Será que as escolas identificam esses valores e os põe em questão?

Pensando que a boneca representa um modelo identitário, como fica a construção da auto-imagem de crianças negras e brancas?

A bebê-boneca aparece como representação da criança e, como tal, alvo de cuidado e afeto. Se também apenas os alunos brancos suscitam atitudes de atenção,

positivamente diferenciada por parte dos professores, as crianças negras acabam por entender que seu modo de ser é inadequado e passam a negar suas referências físicas e a adotar uma idéia de superioridade dos brancos. As brancas por seu turno, acabam por entender que há algum valor inerente à cor. Diferentes pesquisas (OLIVEIRA e SILVA, 2003, CAVALLEIRO, 2001) já mostraram que a posição do branco é privilegiada, na literatura, no cinema, na propaganda, na TV, na escola e no lar. Mesmo que não se diga uma palavra sobre racismo, todas estas experiências estão ensinando às crianças que seus traços físicos são um defeito.

Essa é uma pratica discursiva através da qual diferenças vão se transformando em desigualdade. Tais referências são peças importantes de uma maquinaria que produz subjetividades e repercussões no percurso da criança negra na escola, no trabalho e nas relações afetivas (Frenette, 2000). É de se supor, igualmente, que contribui para a intolerância dos brancos em reconhecer o valor e direito dos negros, bem como em reconhecer a relatividade do valor que se atribuem.

Considerando que a apropriação cultural não é um processo passivo, de que modo se manifesta na atividade lúdica o trabalho de resistência cultural dos negros? Que possibilidades de intervenção tal atividade sugere?

Neste texto, levantamos algumas questões que vêm orientando uma das pesquisas desenvolvidas pelo LUDICE<sup>6</sup> na área de educação infantil. Nosso objetivo, no entanto, não é apresentar seus resultados, mas levantar alguns questionamentos em relação à educação infantil e às práticas lúdicas que dificilmente seriam possíveis da posição de educador.

Entretanto, o mirante de onde o pesquisador constrói seu objeto de pesquisa permite surpreender o olhar naturalizado da pedagogia, não por revelar sua faceta exótica, mas por apresentar aquilo que “sempre esteve oculto quando terá sido o óbvio”.

Estas interrogações não apontam apenas para os problemas identitários da criança negra mas, em última instância, impõem questionamentos extensivos ao sentido da tarefa educativa.

Será possível a escola atingir seus objetivos educacionais, entre os mais importantes, desenvolver cidadãos críticos, capazes de construir uma sociedade fraterna e justa, num mundo cada vez mais globalizado, sem enfrentar o racismo embutido em

---

<sup>6</sup> A pesquisa “Cultura lúdica, identidade e educação da criança”, é um dos subprojetos do grupo LUDICE, que pretende investigar as práticas lúdicas infantis, tais como aparecem nos contextos sociais em que tais práticas são normatizadas para apreender a mediações que tornam possível a educabilidade da criança.

suas práticas? Os educadores vêem no racismo igualmente uma chaga para a educação de crianças brancas e negras? Como as práticas lúdicas participam, enquanto processo de impregnação cultural, da delicada teia de construção das sensibilidades à diferença?

Por em questão as práticas pedagógicas tem aqui o propósito de divisar as mediações que circunscrevem a problemática da alteridade como uma questão essencialmente discursiva e que, como tal, opera sobre os sujeitos e seus modos de inserção nos grupos de que participa.

*“ é nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. E buscar identificar quais os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. Enfim, é pôr em questão o modo como os discursos sobre a infância operam na definição de quem somos e do que a sociedade espera de “nós””(BUJES, 2002).*

O pressuposto que orienta tais questionamentos é de que a infância é uma construção histórica, cuja matéria prima são as condições em que lhe é dado viver. Porém, estas condições não existem apenas como objetividade plena, mas como condições construídas inescapavelmente numa trama discursiva, cuja lógica de funcionamento, responde pela manutenção de certas relações de poder.

#### BIBLIOGRAFIA:

- ATZINGEM, M. C. Von (2001) *História do brinquedo*, São Paulo, Alegro
- ARIÉS, Philippe (1978) *História social da criança e da família*, Rio de Janeiro, Ed. Guanabara
- BROUGÉRE, Gilles (1998) *Jogo e educação*, Porto Alegre, Artes Médicas
- \_\_\_\_\_ (1995) *Brinquedo e Cultura*, São Paulo, Cortez
- BUJES, I. (2002) *Infância e maquinarias*, Rio de Janeiro, DP&A
- CAVALLEIRO, E. (2001) *Racismo e anti-racismo na educação*, São Paulo, Summus
- \_\_\_\_\_. (1995) *Brinquedo e cultura*, São Paulo, Cortez.
- COSTA, M. FATIMA V. JOGO SIMBOLICO: DISCURSO E ESCOLA, Tese de doutorado, UFC- 2001; Apresentado no GT7 da 26° Reunião ANUAL DA ANPED (Associação nacional de Pesquisa em Educação - 2003)



- FRENETTE, M. (2000) *Preto e Branco: a importância da cor da pele*, São Paulo, Publisher Brasil
- GUIMARÃES, A. E HUNTLEY, L. (2000) *Tirando a máscara*, São Paulo, Paz e Terra
- LACAN, J.(1966) *Le statde du miroir comme formateur dee la fonction du je, telle que'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*,in *Écrits*, Paris, Editions de Seuil
- SILVA, T.T. (2002) *Documentos de identidade*, Belo Horizonte, Autêntica
- OLIVEIRA, I. E SILVA, P. (2003) *Negro e educação, identidade negra : pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*, ANPED, FF e Ação Afirmativa
- ROSEMBERG, F. (1999) Expansão da educação infantil e processo de exclusão, in *Cadernos de pesquisa*, N° 107, São Paulo, Fundação Carlos Chagas
- VYGOTSKY, L.S. (1989a) *A Formação Social da Mente* , São Paulo, Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1989b) *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1993) *Obras Escogidas* , Vol.II, Madrid, Visor Distribuiciones.
- WALLON, H. (1979) *Psicologia e educação da Criança*, Lisboa, Editorial VEJA.
- \_\_\_\_\_. (1968) *A evolução psicológica da criança*, Lisboa, edições 70.
- WINNICOTT, D. W. (1975) *O Brincar e Realidade*, Rio de Janeiro, IMAGO.