



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE SOB O FOCO DAS ATIVIDADES LÚDICAS INFANTIS.



VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS

RECIFE
2003



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE SOB O FOCO DAS ATIVIDADES LÚDICAS INFANTIS.



VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS

Dissertação de mestrado apresentada como
pré-requisito para obtenção do grau de
mestre em antropologia pela UFPE, sob a
orientação do Prof. Dr. Russell Parry Scott.

RECIFE
2003



Banca Examinadora

Prof. Dr. Russel Parry Scott - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Antropologia - UFPE

Prof^a Dra. Maria de Fátima de Souza Santos – Examinadora Externa
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFPE

Prof^a Dra. Maria Aparecida Nogueira – Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Antropologia - UFPE

Dedico este trabalho
a Rosa, Wilson e Mary,
com muito carinho.

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe,
Eu só levo a certeza de que muito pouco sei,
Ou nada sei...

Cada um de nós compõe a própria história
E cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
De ser feliz”

(Almir Sater/Renato Teixeira)

Ao contrário, as cem existem

A criança
 é feita de cem
 a criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar
 cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.

Cem alegrias
 para cantar e compreender.

Cem mundos
 para descobrir.

Cem mundos
 para sonhar.

A criança tem
 cem linguagens

(e depois cem cem cem)
 mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

AGRADECIMENTOS

A CAPES, instituição que financiou esse estudo.

A todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da UFPE, pela boa acolhida humana e suporte bibliográfico.

Agradeço profundamente ao meu orientador, prof. Scott, pela orientação acadêmica e oportunidades de experiência profissional, mas, sobretudo e principalmente pelas demonstrações de amizade e puxões de orelha quando se fizeram necessários, elementos esses que me tornaram seu admirador.

Rosa e Wilson, mais do que um agradecimento por ter me acolhido e repatriado ao Recife, sempre pensando no meu futuro acadêmico e me dado não só suporte material, mas afetivo (com sentimentos fraternais).

A Mary Mendes por ter me ajudado muito nessa última fase do trabalho, não só materialmente, mas me incentivando e me mostrando que seria capaz de prosseguir e finalizar esse trabalho. Uma pessoa muito especial.

Aos meus colaboradores de pesquisa nas comunidades investigadas: Ivonete e Teixeira no Parque Residencial dos Milagres; Sr. Jacinto, Dona Nena e Carlos no Brasilit.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas do FAGES: Madiana Rodrigues (pelo apoio material e afetivo – aprendi a gostar de você), Márcia Longhi (minha amiga na primeira turma de mestrado, sempre amável), Mônica Franch, Marion Quadros, Cecília Patrício, Jonnhy Cantarelli, Dayse Amâncio, Lígia Albuquerque, Marcelo Miranda, Magda Fernandes.

Ao pessoal da turma de 1999, grandes amigos que sempre estarão guardados nos meus laços de amizade: Guilhermina, Paulo, Dudu, Martin, Abel, Liana, Cláudia, Adilson (grande companheiro, de inesquecíveis momentos de trabalho e lazer) e Fernando (grande amigo que esteve mais próximo a mim nesses últimos anos, companheiro também das noites bucólicas inesquecíveis em seu sítio).

Agradeço também ao pessoal da Secretaria do Programa sempre prestativos: Regina, Ademilda, Miriam e Ana Maria (pelo apoio e motivação durante todo o mestrado).

Ao pessoal do PAPAI: Pedro Nascimento (um amigo que me deu oportunidades de trabalho e com quem tive o prazer de conviver de forma mais próxima durante os primeiros anos do curso), Benedito Medrado, Jorge Lyra, Karla Galvão e todos da instituição.

A João Bosco Júnior e Kaliane pelas horas de conversas e angústias compartilhadas.

Ao SOS Corpo nas pessoas de Betânia Ávila, Márcia Laranjeira e Simone Ferreira (uma grande amiga).

A todos os professores do PPGA, em especial a Renato Athias, Maria do Carmo, Aparecida, Judith, Antônio Mota e Salete Cavalcanti.

Ao pessoal de Campina Grande: Mércia Batista (minha mestra e responsável pela minha vinda ao Recife, sempre acreditando no meu potencial), Cristina Marin (minha mestra e que me ajudou muito nos dois primeiros anos de minha instalação residencial no Recife), Bebeth, Lola e Rodrigo Grunewald - professores de antropologia da UFCG, Durval Muniz (meu orientador no curso de graduação em Ciências Sociais). Aos meus amigos: Adeilson, Melânia, Glebson, Greílson, Malba, Eduardo Gusmão, Luciano Albino, Luciano Chagas, Paulo Diniz, Edilberto, Eriosvaldo, Ana Lúcia, Corrinha e Benjamim (um amigo especial e grande raposeiro - torcedor do Campinense Clube - assim como eu).

Aos Familiares: meu pai e minha mãe, que sempre me incentivaram mesmo não sabendo exatamente o significado da Antropologia para o meu futuro profissional. Ao meu tio Zé Francisco, que me ajudou bastante durante esses anos em que resido aqui no Recife. A todos os meus irmãos e sobrinhos. Minha avó, meus primos, tios e tias.

A Wanderlice, James, Vítor e Patrícia, amigos recentes.

A Lúcia pela correção do português e tempo dedicado no trabalho difícil de correção de textos.

Finalmente, quero agradecer ao pessoal da Secretaria de Educação de Olinda: Salete Maldonado (sempre confiante e incentivadora do meu lado acadêmico e que possibilitou a impressão dos exemplares dessa dissertação), Leocádia da Hora, Jaciara França, Teresa França, Simone Barros, Nazareth de Barros, Risonete, Luci Ferreira, Ivete, Dayse, Jeanne, Alcione, Dida Bastos, Daniela, Adriana Ximenes, Júnior, Petrúcio, Socorrinho, Lusineide, Valéria, Ivanilda e Luciana.

Sumário

Resumo.....	10
Summary.....	11
Introdução.....	12
 Capítulo 1 – Fundamentos Teóricos	
1.1 – Sexualidade: desnaturalizando as diferenças.....	18
1.2 – Gênero: percursos e avanços.....	20
1.3 – Masculinidade em foco.....	26
1.4 – Socialização: respaldando práticas e atitudes distintas de gênero.....	35
1.5 – Espaços socializantes.....	41
 Capítulo 2 – Caminhos Metodológicos	
2.1 – A etnografia na teoria antropológica.....	47
2.2 – Justificando o método e as técnicas de pesquisa.....	49
2.3 – Aproximação com o campo de pesquisa.....	55
2.4 – Contexto sócio-geográfico do bairro Várzea.....	57
2.4.1 – Área investigada na Várzea.....	57
2.5 – Contexto sócio-geográfico do bairro COHAB.....	60
2.5.1 – Área investigada na COHAB.....	61
2.6 – Unidade de análise trabalhada.....	68
 Capítulo 3 – Atividades Lúdicas: caracterização e modalidades	
3.1 – Brinquedos e Brincadeiras: sutilezas conceituais.....	71
3.2 – Jogos: definições e características formais.....	78
3.4 – Relatos sutis de algumas atividades lúdicas observadas.....	83

Capítulo 4 – Atividades lúdicas em prática

4.1 – Etnografando o jogo de futebol.....	90
4.2 – Etnografando o jogo de bola de gude.....	100
4.3 – Hierarquização interna: estratégias de afirmação da masculinidade.....	104
4.4 – Feminização do masculino: estratégias de ridicularização do outro.....	111
4.5 – “Seja Homem!”: incitação ao modelo hegemônico da masculinidade.....	114
4.6 – Participação feminina em “coisas masculinas”	115
Considerações Finais	126
Referência Bibliográfica	129
Anexos	135

RESUMO

As atividades lúdicas infantis são instrumentos através dos quais se pode obter uma leitura da realidade social e mais especificamente das relações sociais. São também espaços de sociabilidade das relações de gênero e, em particular, da construção social da masculinidade, objeto dessa pesquisa de teor qualitativo que analisa não só as concepções e os significados que as crianças atribuem às brincadeiras, mas a (re) configuração das relações de gênero no universo das atividades lúdicas infantis enfatizando especificamente a masculinidade. A apreensão dos elementos constituintes da masculinidade se deu através de observações sistemáticas das falas e gestualidades de meninos de bairros pobres da cidade do Recife no momento em que participavam de atividades lúdicas. Essas, através dos seus sistemas de significação, fazem das crianças sujeitos formadores de conhecimento e portadores de uma visão de mundo que inclui categorias de classificação utilizadas cotidianamente para distinguir, diferenciar, e (des) igualar coisas e pessoas. Trata-se de espaços de demarcação de fronteiras entre atividades consideradas masculinas e femininas, ou seja, instrumentos de (re) significação das formas de conceber as diferenciações entre os gêneros.

SUMMARY

Children's play activities are instruments which permit a reading of social reality, and especially of social relations. They are also spaces for the socialization of gender relations, and, specifically, for the social construction of gender. This qualitative study analyzes both the meanings and conceptions which children bring to their play, and the (re)figuring of gender relations, with special attention to the construction of masculinity, within the universe of children's play. The identification of constituent elements of masculinity was done through systematic observation of speech and gestures of boys and girls engaged in game playing in impoverished neighborhoods in the city of Recife. These activities, by way of their meaning systems, make the children subjects who produce knowledge and hold world views that include daily-used classificatory categories which distinguish, differentiate, equalize and disqualify things and persons. This is the formation of markers of frontiers between activities which are known as masculine, and others as feminine, becoming instruments of the forming and reforming of conceptions concerning gender difference.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE SOB O FOCO DAS ATIVIDADES LÚDICAS INFANTIS.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, as discussões sobre *masculinidade* vêm ganhando relevância nas reflexões sociais, sobretudo, com o aprofundamento do conceito de gênero, quando coloca como característica primordial o caráter relacional das relações sociais e abre espaço para a utilização das análises sobre a construção social da masculinidade, apesar de a grande maioria dos estudos sobre gênero terem, inicialmente, centralizado suas reflexões sobre mulheres e para mulheres, além de serem produzidos por elas (Medrado & Lyra, 2002).

A discussão de masculinidade atrelada, especificamente, ao processo de socialização ajuda entender as permanências e (re) definições dos conteúdos simbólicos das relações de gênero. No processo de socialização pelo qual se passa, aparece uma infinidade de relações e significações de mundo. Entre elas, serão focalizadas as atividades lúdicas infantis como componentes tradutoras dos valores relacionados ao gênero e, em particular, a construção da masculinidade. Acredita-se que pesquisar brinquedos e brincadeiras infantis implica investigar as concepções que as crianças têm e os significados sociais mais amplos que são atribuídos às brincadeiras e aos brinquedos na construção que reforça ou (re) define o que é ser homem ou o que é ser mulher. Para tal apreensão, se fez necessário observar não só a organização da rotina e do espaço físico, mas também as conversas e as relações estabelecidas no momento do brincar. Tais aspectos serviram de guia para entender a

complexa teia de relações e significados que estão presentes na identificação da maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem, definindo atitudes e comportamentos via processo de socialização e apropriação da cultura.

A decisão de trabalhar, na Pós-Graduação em Antropologia, com atividades lúdicas infantis, enfocando reflexões sobre gênero e masculinidade surgiu da idéia de interpretar, a partir de uma perspectiva antropológica, os brinquedos e as brincadeiras infantis. Esta preocupação vem sendo despertada e desenvolvida desde o período de produção da monografia de conclusão do Bacharelado em Ciências Sociais, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em Campina Grande – PB. Naquela ocasião, procurou-se, através de trabalho de campo, perceber os conteúdos e códigos presentes no *Jogo de Bolas de Gude*, abordado como um elemento de construção social da masculinidade. Foi dedicado um período de tempo para observar o desenrolar do jogo, privilegiando a interação das crianças envolvidas e percebendo, assim, o jogo como elemento atualizador dos códigos masculinos.

A intenção era continuar trabalhando com gênero e aprofundar melhor a temática. Isto foi se tornando cada vez mais freqüente na medida em que eram feitas algumas interrogações sobre a importância de trazer esse assunto para a luz das reflexões acadêmica. O tema se apresenta aparentemente banal para a realidade, mas é de fato importante e fundamental visto que, através do conhecimento que se tem dele, se passa a entender como são estabelecidas e (re) definidas as relações, diferenças e desigualdades de gênero na sociedade.

Sendo assim, indagações sobre a forma como os brinquedos e as brincadeiras infantis podem estar envolvidos na interpretação de um tema acadêmico estavam sempre presentes. Foram levantadas, ainda, indagações do tipo: por que não procurar a complexidade das relações de gênero dentro de espaços de sociabilidade que, de certa

forma, sedimenta a nossa forma de pensar, agir, compartilhar, subjetivar os significados do que é cotidianamente vivido? Pensando nessas questões, foi desenvolvido o atual trabalho etnográfico que visa interpretar uma realidade sócio-cultural no sentido de entender como se constroem os elementos simbólicos da construção social da masculinidade através de atividades lúdicas infantis.

Dessa forma, entende-se que a formação do “*ser homem*” está intimamente relacionada à tentativa de compreender as relações entre o masculino e feminino, dentro dos parâmetros que visam buscar as significações de gênero. Essas são caracterizadas, principalmente, pela diferença dos gostos, preferências, comportamentos e atitudes de cada sexo, por isso, é necessário entender os diferentes sentidos que são dados às ações de homens e mulheres.

Percorrendo esse caminho, procurou-se trilhar uma perspectiva que levasse em consideração as várias possibilidades de manifestação dos valores relacionados às diferenciações de gênero. Isto foi possível porque foram mapeadas as formas de (re) produção e (re) definição que são freqüentemente incorporadas aos valores ligados ao modelo hegemônico de masculinidade – branca, heterossexual e dominante – aqui entendido como um modelo cultural ideal, inatingível (Vale de Almeida, 1995; Connell, 1997; Nascimento, 1999; Medrado & Lyra, 2002). Sendo assim, foi fundamental o caminho metodológico de apreensão dos gestos e falas dos participantes e dos conteúdos das brincadeiras entre crianças, foco central do trabalho de campo.

A interação com as pessoas residentes nas comunidades pesquisadas, como também as atividades lúdicas infantis com crianças na faixa etária entre 8 e 14 anos, foram caminhos percorridos na metodologia de trabalho. Mesmo utilizando como método a conversa com as crianças e adultos e a realização de conservas coletivas com

as crianças, o instrumento metodológico principal da pesquisa foi observação direta e participante¹.

O trabalho de campo foi realizado em duas comunidades pobres da periferia da cidade do Recife: Brasilit, situada no bairro da Várzea, na zona Oeste; e o Parque Residencial dos Milagres, situada no bairro COHAB (Ibura), zona Sul. Ambas são áreas de concentração populacional de características sócio-econômicas precárias, ou seja, classe popular de baixa renda. Esta investigação, sem dúvida, possibilitou o aprofundamento de algumas questões com as quais já se tinha confrontado anteriormente, como mencionadas acima, diretamente relacionadas com a problematização das relações de gênero.

É importante ressaltar que este trabalho de dissertação, apesar de propor um diálogo entre as teorias de gênero e as reflexões atuais sobre masculinidade, possui um cunho etnográfico forte, no sentido de articular os fatos etnográficos com as reflexões teóricas. Dessa forma, o material observado em campo se junta às reflexões abstratas, servindo de base para a problematização sobre os brinquedos e brincadeiras infantis como instrumentos de aprendizado, (re) produção e (re) definição de valores ligados às formas de diferenciar o masculino e o feminino. Em outras palavras, é um caminho fértil de entendimento da configuração das relações sociais de gênero, além de servir como suporte na compreensão das relações de gênero. Implica na busca dos significados simbólicos presentes na trama social, tais como: as maneiras de (re) pensar, de (re) classificar, dado que as diferenciações de gênero estão presentes tanto na forma de perceber as coisas como na forma em que as coisas se apresentam.

¹ Utilizou-se também o termo participante porque, em algumas ocasiões, fomos promotor e organizador de algumas atividades lúdicas.

A argumentação do trabalho, como um todo, obedece ao formato de quatro capítulos. No primeiro capítulo, são abordadas questões sobre a desnaturalização da sexualidade nas Ciências Sociais, particularmente na antropologia, que, através das pesquisas etnográficas, contribuíram para inibir as conjecturas naturalizantes da sexualidade humana. Faz-se também um percurso histórico sobre o conceito de gênero, destacando o papel das teóricas feministas na afirmação desse conceito. Em seguida, adentrou-se a temática sobre masculinidade e seus desdobramentos teóricos, principalmente no que diz respeito ao modelo de masculinidade hegemônico. Isto possibilita visualizar as manifestações de outras masculinidades, já que o modelo central funciona como ideal, inatingível em todos as suas prerrogativas. Nesse âmbito, o processo de socialização funciona enquanto mediador na internalização de valores e significados sobre a construção das relações de gênero, sendo os espaços socializantes lócus de configuração de tais relações.

No segundo capítulo, abordou-se as questões metodológicas, mostrando os percursos e percalços da construção de um trabalho etnográfico. Apontou-se em seguida os caminhos metodológicos utilizados por meio de descrição dos métodos e técnicas usadas na pesquisa qualitativa, dando ênfase ao fazer etnográfico. Além disso, fez-se uma contextualização sócio-geográfica dos bairros e áreas investigadas, que serviu de indicador local das concepções expressas nos dados de campo.

No terceiro capítulo, definiu-se o significado de brinquedo e brincadeira, com ênfase na sua distinção básica. Abordou-se, ainda, o jogo enquanto um elemento cultural indispensável nas análises sociais, através da caracterização e demonstração de suas tipologias básicas. Em seguida, apresentou-se algumas modalidades de jogos, com suas regras e formas de jogar, com o intuito de mostrar as funções significantes das atividades lúdicas infantis na construção social da masculinidade.

No último capítulo, analisou-se os dados de campo, propriamente ditos, procurando associar as falas dos meninos com as interpretações sobre a configuração das diferenças, desigualdades e modificações nas relações de gênero no processo de construção social da masculinidade presentes nos jogos e brincadeiras.

Finalmente argumentou-se, com base nas informações teóricas e etnográficas apresentadas, que os elementos referentes à construção da masculinidade estão presentes em diversos níveis do corpo social, revelados e (re) atualizados no processo de socialização que, por sua vez, contribui para a formação das relações de gênero, essa percebida através dos seus símbolos, signos e conteúdos sociais, como nas atividades lúdicas infantis, categoria analítica enfatizada nesse estudo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Sexualidade: desnaturalizando as diferenças

As Ciências Sociais têm se destacado nos estudos sobre sexualidade, na maioria das vezes, desnaturalizando as noções que tomam a biologia em seus aspectos anatômicos como referência para analisar as relações de gênero em suas diferenças e desigualdades (Foucault, 1993).

Durante muito tempo acreditou-se que a sexualidade era algo dado pelo corpo biológico quando, na verdade, a distinção entre os sexos, mesmo aparentemente óbvia, precisa de uma atenção apurada, pois aqui se questiona, assim como Medrado & Lyra (2002: 66), “se é possível pensar um dado como algo objetivo, natural, livre de interpretação ou significação?”. Por isso, atribui-se ao poder de interpretação e significação dos indivíduos um papel incontestado na construção das concepções de mundo, seja nas ciências biológicas, físicas, sociais ou no cotidiano.

Pensando nessa linha, pode-se afirmar que gênero e sexualidade não passam de criações sociais que se manifestam sobre os mais diversos aspectos, fruto de um longo e coletivo processo de socialização, vivificado nas ações dos indivíduos, presente nas instituições, impresso nas maneiras e formas de lidar com o corpo e marcado nos modos mais expressivos. Nessa mesma linha de pensamento, Bourdieu (1999: 09-10) afirma:

“As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjungam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada (os ‘gêneros’ como habitus sexuais), como o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa”.

Partindo desse princípio, ou seja, percebendo a sexualidade como parte do terreno das construções históricas e culturais, a antropologia, desde os clássicos, vem se preocupando em enfatizá-la - quando passa a falar da construção do feminino e do masculino. Dentre os antropólogos clássicos que abordaram essa temática mais diretamente, pode-se citar Bronislaw Malinowski, Gregory Bateson e Magareth Mead.

Em seu livro a “*Vida Sexual dos Selvagens*”, Malinowski (1983) afirma que a sexualidade não pode ser desligada do estatuto legal do homem e da mulher, de suas relações domésticas e da distribuição de sua função econômica. No entanto, ele não separa sexo do gênero. Sem está preocupado em fazer um estudo analítico entre as relações homem x homem e mulher x mulher, só fica com o par dicotômico mulher x homem.

Gregory Bateson (1965), por sua vez, realiza um trabalho pioneiro ao examinar a construção simbólica da masculinidade e da feminilidade entre o povo *Iatmul* de Nova Guiné. Em sua etnografia, está preocupado em descrever a cerimônia chamada *naven* (na qual homens vestem-se de mulheres e mulheres vestem-se de homens) cuja finalidade é mostrar as diferenças entre eles e que essas são à base de toda a estrutura social e do *ethos* da cultura *Iatmul* (Suarez, 1997).

Magareth Mead (1978) também trabalhou a construção social das diferenças sexuais, não só nas sociedades ditas ‘*primitivas*’ mas também nas sociedades ditas ‘*complexas*’. Essas diferenças levavam a masculinidade e a feminilidade para muito

além de sua aparência biológica. A autora não procura ver esses aspectos da sexualidade humana como diferenças universais, mas sim com atitudes sociais baseadas nas diferenças sexuais.

Essas postulações sobre a sexualidade dentro da Antropologia tinham por base desmistificar a noção que tomava por base a biologia como fonte principal de explicação das diferenças entre homens e mulheres. Os antropólogos, através de trabalhos etnográficos, demonstraram que as diferenças são fruto de construções sociais, de formas de classificação que pertencem ao universo reflexivo da humanidade. Com isso, mostram que existem particularidades e formas diversificadas quanto ao tratamento das diferenças sexuais, pois são elas mesmas criações humanas, de caráter classificador e significante das relações sociais.

Essa discussão serve como fundamento para abordar a diversidade da experiência humana quanto às questões sobre sexualidade e, posteriormente, às discussões sobre gênero, assunto sobre qual será abordado de agora em seguida.

1.2 Gênero: percursos e avanços

A discussão, propriamente dita, sobre o conceito de gênero aparece a partir das preocupações sociais e políticas das teóricas feministas depois da ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – quando voltarão suas atenções para as construções propriamente teóricas (Aua, 2003; Fonseca, 1996; Louro, 1997).

Essa produção revelou os limites da utilização de certas categorias descontextualizadas, abrindo espaço para uma sinalização quanto à necessidade de estudos específicos. Evitando, assim, tendências a generalizações e premissas preestabelecidas; exaltando a observação da heterogeneidade das experiências,

incorporando, assim, toda a complexidade do processo histórico, o que implica, por outro lado, aceitar as mudanças e descontinuidades históricas. Nesse sentido, os estudos de gênero reconhecem a pesquisa empírica como elemento indispensável para detectar o movimento de constituição de sujeitos históricos, analisando as transformações por que passaram e como construíram suas práticas cotidianas (Matos, 1997).

Estudar masculinidade, que é o propósito desse estudo, requer, sem sombra de dúvida, trilhar o percurso histórico sobre o surgimento do conceito de gênero. Foi através do discurso feminista que as relações de gênero criaram corpo no debate acadêmico (Oliveira, 1998). Contudo, num primeiro momento, as abordagens feministas estavam diretamente ligadas aos *estudos de mulheres*, descartando, nesse sentido, uma abordagem que englobasse o homem também enquanto uma categoria de gênero a ser analisada. Isso só foi possível quando os estudos de gênero incorporaram o caráter relacional, como aponta Mendes (2000: 21):

“Na década de 80, o sentido universal e generalizado de mulher era questionado. Os estudos começaram a negar as concepções de mulher como um fato único, que poderia ser explicado em todos os lugares, sob os mesmos ângulos, e passaram a ter um caráter relacional e a serem concebidos como construção social, sendo assim, não fazia sentido a generalização e nem a busca das origens da condição feminina, pois percorrer nesse caminho era orientar-se por princípios universais”.

Joan Scott (1991) se destacou nessa empreitada de compreender gênero enquanto uma categoria de análise relacional. Com isso, pretendia criar um conceito que abrangesse as relações entre homens e mulheres e por fim ao determinismo biológico que procurava explicar as relações de gênero através de traços genéticos inerentes a cada indivíduo. Ela recorre aos caminhos ainda não explorados do termo gênero, afirmando que esse termo na gramática “(...) é compreendido como um meio

de classificar fenômenos, um sistema de distinção socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados” (Scott, 1991: 01).

Nesse sentido, o termo gênero denota classificações entre categorias que, em sua relação, permite distinções ou agrupamentos separados. Por sua vez, são, necessariamente, formulações de caráter sociais e nada tem a ver com traços biológicos, ou seja, o mapa genético não define o comportamento nem os significados que são atribuídos às diferenças entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres. Assim, o conceito de gênero ganha um sentido englobador das relações humanas, na medida que dá espaço para as reflexões sobre a importância de se compreender as características do masculino como elemento fundamental para as explicações das diferenças de gênero. Entender as complexas relações de gênero implica, a partir de então, analisar tanto as diversas formas de ser homem como também de ser mulher. Daí advém a preocupação da autora em destacar que:

“O termo gênero introduziu a noção relacional e o seu uso ‘parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’ ” (Scott, 1991: 01).

Tomando por base o conceito de gênero como uma construção social estabelecida a partir das relações entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, pode-se dizer que as ações sociais tomam forma através das significações e diferenciações estabelecidas nas relações, e não que essas sejam caracteres genéticos pré-formatados pelo organismo. Pelo contrário, as leis que regem as relações de gênero nada mais são do que formulações sociais estabelecidas entre os sexos. Por sua vez, também já são vistas como tal através da elaboração humana, que

se apresentam de diversas maneiras. Ao indicar que o gênero é uma criação social, Scott (1991) dá relevância aos sistemas de significação, que, sem dúvida, merecem uma atenção redobrada porque, através deles, pode-se compreender a formação e as costuras das relações sociais. Por isso, torna-se indispensável emergir no mundo dos sistemas de significação porque eles nos darão o passaporte para uma interpretação mais aproximada da realidade. Isso fica claro quando Scott (1991: 08) diz que é preciso *“dar uma certa atenção aos sistemas de significação, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, utilizam-no para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido não há experiência, sem processo de significação não há sentido”*.

Essa forma de proceder analiticamente também faz parte das preocupações, presentes neste trabalho, na medida em que toma por base alguns conceitos antropológicos fundamentais na corporificação de um texto etnográfico, ao tempo que foi procurado se infiltrar e emergir no processo de significação da construção social da masculinidade e através de uma investigação *in locus*, buscou-se os sentidos e os significados que são dados ao que é prescrito para homens e mulheres, no caso, meninos e meninas. Daí, ser de fundamental importância abordar o conceito de gênero enquanto um elemento decodificador das relações complexas de interação humana (Scott, 1991). Ou como sendo *“um conjunto de relações sociais que estruturam, instituem e organizam tanto a sociedade como o modo pelo qual homens e mulheres se relacionam entre si, se inserem na sociedade e executam suas práticas”* (Duque-Arrazola, 1997: 351).

Gênero, portanto, estabelece categorias de entendimento das relações sociais e cria uma simbólica de divisão do mundo em masculino e feminino, constituindo-se esta numa dicotomia fundamental e num princípio no qual *“(...) o corpo é o lugar*

investido simbolicamente para confirmar esta ontologia. E o processo de incorporação dos significados do gênero resulta como um consenso vivido (na expressão de Bourdieu) em virtude da sua aprendizagem ser permanente, não focada, não verbal e não reflectida” (Vale de Almeida, 1995: 165).

Partindo, desses pressupostos se faz necessário uma reflexão que busca os sentidos e os significados de gênero para além da focagem na sexualidade, que privilegia a divisão entre masculino/feminino ou a dicotomia entre homem/mulher, e mapear também as áreas semânticas das ações relacionadas ao gênero. Esse mapeamento é possível, na medida que a reflexão é pautada na busca da compreensão das ações humanas, estabelecendo como foco central de análise os sistemas simbólicos que são as bases das significações. Nesse sentido, o gênero deve ser entendido como uma categoria que extrapola o nível das ações sexuadas, pois como diz Vale de Almeida (1995: 166): *“pensar o gênero como o estudo das relações entre homens e mulheres é, a meu ver, um obstáculo, do qual padeceram (apesar da sua inegável pertinência política) os ‘estudos de mulheres’ e padecem agora os ‘men’s studies’ ”.*

Sendo assim, as significações de gênero são mais amplas, englobam uma infinidade de conteúdos e fatores sociais, estão presentes nas coisas, instituições, pessoas, brincadeiras, e nos sistemas de relações sociais de uma forma geral.

Concorda-se com Bourdieu (1999: 17) quando diz que:

“a divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação”.

Ou, ainda, com Rocha-Coutinho (1994: 52) quando afirma que:

“ela [a divisão entre os sexos] está também presente em toda a produção cultural: na literatura, no teatro e no cinema, através de heroínas românticas indecisas e dependentes, cujo objetivo último na vida era tão-somente encontrar e prender um homem; na poesia, com suas ‘receitas de mulher’; na música popular, através da figura das tão decantadas ‘Amélias’; nos modernos meios de comunicação que continuam a opor a ‘boazuda’, que destila sensualidade, e a ‘boazinha’, que faz de tudo em casa para merecer a aprovação da família”.

Entende-se, pois, que a diferenciação de gênero, estabelecida entre homens e mulheres, age pela organização simbólica e prática dos usos diferenciados do corpo (mobilidade e postura) e dos ritos que efetuam a virilização dos meninos e a feminização das meninas (Bourdieu, 1999: 21). No nível de efetuação disso, percebe-se que as atividades lúdicas infantis corporificam tal nível de efetuação das diferenças de gênero.

Diante disso, buscou-se evitar as generalizações e premissas preestabelecidas, por acreditar que *mulher e homem* não constituem simples aglomerados, visto que elementos como cultura, classe, etnia, geração e ocupação devem ser ponderadas e intercruzadas numa tentativa de desenvolvimentos mais frutíferos (Matos, 1997).

Essas discussões sobre a problematização da diferenciação nas relações de gênero lançadas pelas teóricas feministas são importantes para as reflexões a respeito da *construção social da masculinidade*.

1.3 Masculinidade em foco

Foi abordado o processo histórico de surgimento dos estudos e conceito de gênero dentro da teoria feminista e posteriormente os seus reflexos para a emergência dos estudos sobre masculinidade, partindo, agora, de forma mais incisiva para as questões que dizem respeito especificamente à masculinidade.

Inicia-se pela ambigüidade da palavra **homem** (home, hombre, uomo, man), que, em muitas línguas européias modernas, é bem conhecida: podendo referir-se ou à espécie humana em geral ou ao sexo masculino. A palavra **Mulher** (femme, mujer, donna, woman), pelo contrário, limita-se ao sexo feminino” (Morais, 1968: 19).

Tanto em português, como em latim, o antônimo de **mulher** não era **homem**, e sim **varão** (de **vir**), termo hoje quase que obsoleto, visto que:

*“(...) o sexo masculino como que **arrogou a si, anexou, o sentido geral do termo que significa ‘humano’**. Isto é não há uma simples dicotomia entre o ser humano masculino e o ser humano feminino, mas **homem** acumula os sentidos de **humano e masculino**, e surge de apêndice, ligado exclusivamente ao sexo feminino” (Morais, 1968: 20).*

A linguagem, nesse sentido, deve ser percebida como integrada a vida humana, como instrumento decodificador de conteúdos simbólicos que dão sentidos as ações sociais. *“Ela serve como um espelho social, refletindo valores implícitos e atitudes”* (Moraes, 2002: 39). A autora concorda com a premissa de que a palavra *homem* comumente é utilizada como sinônimo de *humanidade*, criando o sentido de norma para os homens e exemplifica dizendo: *“Quando a referência é feita aos membros de um grupo misto, feminino e masculino, a solução chamada ‘normal’ é utilizar o masculino”* (Moraes, 2002: 40). Essa utilização da palavra *homem* como equivalente à *humanidade* é explicado porque os valores dominantes sempre estiveram ligados ao masculino, a história sempre teve como figuras marcantes os homens, as mulheres,

quase sempre, ocupavam papéis coadjuvantes. A forte presença dessa hierarquização entre os gêneros foi marca constante durante muitos períodos da história, persistindo até hoje, só que de forma mais velada.

E mesmo diante das transformações recentes sofridas pela sociedade brasileira, com as mulheres ocupando setores antes considerados e destinados aos homens, ainda se percebe que a socialização de meninos e meninas obedece a princípios de hierarquização de gênero. Os meninos crescem, quase sempre, acreditando numa suposta superioridade em relação às meninas. São características presentes, de forma mais impositiva e até certo ponto rígida, desde décadas anteriores, como observam Moraes (1968: 160) e Rocha-Coutinho (1994: 54) respectivamente:

“Em muitas famílias brasileiras, ainda se aceita que a educação de uma menina tenha de ser essencialmente diferente da de um menino. O homem tende a crescer acreditando na superioridade masculina. Um menino que se educa em nosso meio vê a mulher, em muitos casos, ocupando uma posição subalterna”.

“Os sistemas simbólicos e os aparatos conceituais não apenas vem sendo construídos tendo como padrão o homem, como também, em sua maioria, têm sido criações masculinas. Isto porque, há muitos os homens detêm as posições de poder e os postos-chaves de comando na estrutura social. São eles que têm dominado, através dos séculos, a ciência, as artes e as letras. Assim, as formas lingüísticas mais valorizadas socialmente são exatamente aquelas mais comumente empregadas por homens”.

Como já mencionado, o caráter relacional do conceito de gênero abriu a possibilidade para uma abordagem que não tratasse apenas dos estudos das mulheres, mas também dos estudos de homens *ou de masculinidade*. Os homens agora também passam a fazer parte do universo de reflexão de teóricos (as) feministas que procuram explicar as desigualdades sociais entre homens e mulheres. O conceito de gênero, na ótica relacional, passou a englobar também os homens, uma vez que só os estudos de mulheres não dariam conta de explicar os mecanismos das desigualdades de gênero.

Nesse sentido, grande parte das feministas resolveu abrir espaço para tal nível de análise².

É precisamente na década de 70 que aparece um verdadeiro *boom* de produções (artigos e livros) tematizando a questão e refletindo alguns vieses dados ao tema. São exemplos de produções: *The Male in Crisis* (Bednarik, 1970), *Dilemmas of Masculinity* (Komarovsky, 1976), *The Limits of Masculinity* (Tolson, 1977), *The Hazards of Being Male* (Goldberg, 1976), *The Male Machine* (Fasteau, 1974), *Free the Male Man!* (Mead, 1972). Nessas abordagens, entendia-se que o papel determinado para o homem era muito restritivo e acabava por sufocar seu *self* íntimo. Assim, o papel masculino, socialmente sancionado, era o grande vilão, pois mantinha a estressante masculinidade tradicional, o homem é colocado como vítima de um conjunto de fatores sociais e psíquicos e, segundo alguns, só quando eles fossem liberados de tal papel é que se poderia acabar com os desconfortos por ele criados (Oliveira, 1998). Essa forma de interpretação da masculinidade é denominada de *discurso vitimário*, porque procurou fazer do homem uma vítima de suas próprias amarras.

“Se por um lado, a masculinidade é poder, por outro é terrivelmente frágil, pois não existe como pensamos: uma realidade biológica, uma fortaleza indestrutível. Ela é ‘de papel’, existe apenas como comportamento prescrito, mais desejável, segundo expectativas socialmente formuladas, do que efetivamente realizada” (Oliveira, 1998: 97).

A perspectiva *vitimária* levou a uma reflexão psicologizante das relações de gênero. As mulheres, na posição de mães, são as primeiras pessoas que, mantendo

² Ressalta-se que apesar da maioria das feministas aceitarem os estudos de masculinidades, algumas feministas pertencentes a alas mais radicais criticam a inclusão dos estudos de masculinidade dentro do arcabouço teórico e político feminista, alegando que essa inclusão como uma vertente dos estudos de gênero acaba subsumindo ou dispersando a centralidade dos estudos relativos a mulheres, além dos estudos de masculinidade darem visibilidade aos homens e os conceberem como vítimas da história.

contato freqüente com os filhos, servem como base de referência para meninos e meninas. Durante a infância os meninos são dominados por figuras femininas. Com o posterior desenvolvimento das crianças, de acordo com o sexo, existiria diferentes conseqüências dessa primeira identificação. Para os meninos sua identidade é mais frágil. Eles terão que lutar para se desfazer dela e criar uma outra identificação completamente diferente. Por estarem nessa situação de dominação inicial os homens (adultos) necessitam se sentirem superiores às mulheres como forma de reparar sua dependência (quando criança) às figuras femininas. Já as meninas não terão que efetuar tal ruptura, o desenvolvimento da identidade feminina é mais natural e tranqüilo, evitando maiores conflitos (Nolasco, 1993; Oliveira, 1998). Por isso, elas (as mulheres) teriam mais habilidades para relacionamentos mais íntimos.

Os argumentos, da perspectiva vitimária, mostram que existe um ciclo vicioso, no qual os homens adultos dominam as mulheres, que dominam as crianças, que quando crescem dominam as garotas, possibilitando a preservação da atual situação. Ainda reclassifica o homem como o verdadeiro “sexo frágil”.

Outra perspectiva acerca da masculinidade se baseava no capitalismo e na teoria dos papéis sociais. Nela a estrutura de mercado está associada ao masculinismo, constituído na dominação sobre outros homens, mulheres e si mesmo. Para Nolasco (1993), por exemplo, o trabalho ao mesmo tempo em que constitui também solapa a masculinidade, ou melhor, *“o trabalho tem sido utilizado pelos homens para reduzir a visão crítica sobre eles mesmos, reproduzir os valores patriarcais, alimenta as disputas e os jogos de poder”* (Nolasco, 1993: 56). Nesse contexto, nas sociedades capitalistas os homens são levados a estranharem a si mesmos e tudo aquilo que produzem, os padrões de comportamentos que os qualificam como homens se aproximam dos exigidos para máquinas.

A teoria dos papéis sociais é outro viés abordado nessa perspectiva. Para os que defendem esse viés a masculinidade encontra-se arraigada nas crianças até os seis anos de idade, sendo formuladas de acordo com o papel a ser desempenhado (Kaufman apud Oliveira 1998). Nesse campo, o núcleo do papel masculino nas sociedades ocidentais contemporâneas se apresenta assim: a) a necessidade de ser diferente das mulheres; b) a necessidade de ser superior aos demais; c) a necessidade de ser independente e auto-confiante; e d) a necessidade de ser mais poderoso do que os outros, através da violência, se necessário (Oliveira, 1998: 99). De acordo com esse arcabouço, Nolasco (1995 e 1997) elege o papel masculino com o grande responsável pela “situação precária” da masculinidade.

Na teoria dos papéis sociais - fruto de investigação funcionalista, os autores procuraram explicar as questões de gênero ligando-as ao contexto dos problemas familiares e, dessa forma, deixaram de lado outras dimensões. Os herdeiros desse legado funcionalista se ressentem de um problema de poder entre homens e mulheres (mesmo dentro do núcleo familiar).

Dessa forma, os papéis sociais são os culpados pela criação dos estereótipos sobre gênero – aquele em que o homem instrumental, responsabilizado pela política e pela economia, juntamente com a mulher, expressiva encarregada dos cuidados da casa e da assistência à prole – sendo eles veiculados pela mídia, cinema e artes em geral, e reforçados pelo processo de socialização na família e na escola. Mas, *“dizer também que a culpa é do sistema capitalista, das relações de trabalho, da célula familiar e do sistema de ensino que ele engendra é um convite a não reconhecer nas dinâmicas de interação cotidianas as condições de manutenção desta mesma estrutura”* (Oliveira, 1998: 103). Tendo um propósito similar, esse trabalho segue na mesma direção desse

autor, na medida que foi procurado perceber as dinâmicas interativas cotidianas e como essas dinâmicas contribuem ou não para a manutenção da estrutura de gênero.

O Discurso Crítico se apresenta como uma perspectiva diferenciada, diferentemente das perspectivas anteriores, não trata o homem como vítima da sua condição de gênero, mas se atem a dinâmica das relações e a estrutura de poder que as fundamenta. Tendo como fundamento principal discutir as problemáticas masculinas envolvidas no cotidiano das relações sociais.

“alguns autores desenvolveram análises acerca da masculinidade com uma perspectiva diferenciada da que vimos anteriormente, ou seja, não tratam o homem como vítima da sua condição de gênero. Preferem atentar para a dinâmica das relações e a estrutura de poder que as fundamenta. Nesta perspectiva o homem está muito distante da condição de vítima” (Oliveira, 1998: 100).

Para essa perspectiva as análises feministas foram e são desenvolvidas por mulheres, focalizando a problemática das mulheres, em primeiro plano, e apesar de teorizar aspectos da masculinidade não a coloca como referência primordial. Enquanto as abordagens sobre masculinidade podem acrescentar novos dados sobre as relações de gênero que o feminismo não aventou (Oliveira, 1998).

A *masculinidade hegemônica* é outra concepção que visa entender como se processa a masculinidade. Ela se produz “*juntamente*” e “*em relação*” com outras masculinidades. Para Robert Connell (1997), um dos autores que formularam o conceito de masculinidade hegemônica, esse modelo é a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta geralmente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, que garante (ou é tomada como garantia) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres.

Na concepção de masculinidade hegemônica, aqueles homens que se distanciam do modelo hegemônico são considerados *diferentes*, são representados

como o *outro* e, conseqüentemente, experimentam práticas de discriminação e subordinação (Louro, 1997; Vale de Almeida 1995). Nesse sentido, o modelo hegemônico da masculinidade exerce uma função controladora das relações de gênero, não sendo, no entanto, atingível em sua plenitude. Dessa forma, em contextos diferenciados, homens diferentes procuram adaptar suas experiências de vida ao modelo tradicional, preservando o que for possível para garantir o reconhecimento de sua masculinidade.

Para Oliveira (1998), essa perspectiva é um conceito alternativo ao de papel social, utilizada para conseguir dar conta da dinâmica de poder inscrita nas relações de gênero. Nesta empreitada, apresenta-se uma luta contínua que envolve mobilização, marginalização, contestação, resistência e subordinação das modalidades de ser masculino não sancionado pela matriz hegemônica da masculinidade.

Outro fator importante abordado nessa perspectiva é a ênfase na idéia de que as estruturas de poder não podem ser tomadas como definitivamente estabelecidas, mas sim ajustadas a uma dinâmica. Por isso, a masculinidade hegemônica não pode ser vista como um referencial fixo, mas como um consenso permanentemente contestável e contestado, uma relação historicamente móvel e provisória (Vale de Almeida, 1995).

Vale de Almeida (1995) toma por base de análise o conceito de masculinidade hegemônica para entender a dinâmica e diversidade da construção do *ethos* masculino. Para ele a masculinidade hegemônica é: “*um modelo cultural ideal que, não sendo atingível – na prática e de forma consistente e inalterada – por nenhum homem, exerce sobre todos os homens e sobre as mulheres um efeito controlador*” (Vale de Almeida, 1995: 163).

O conceito de masculinidade hegemônica traz à discussão outro caráter importante para se entender as complexas relações de gênero, considera que a

masculinidade e a feminilidade não são sobreponíveis, respectivamente, a homens e mulheres, mas funciona como metáforas de poder e de capacidade de ação acessível a ambos. Tal característica é importante porque abre espaço para se falar de várias masculinidades e de transformações nas relações de gênero, nas diferentes maneiras que essas relações possam se apresentar (Vale de Almeida, 1995).

A argumentação de Vale de Almeida é bastante útil para esse trabalho porque aborda o modelo de masculinidade como internamente hierarquizante, incluindo, por isso, o aspecto da feminilidade nas disputas pela masculinidade. Isso se apresentou constantemente nas observações, pois foi comum nas disputas entre as brincadeiras com os meninos a feminização do adversário e uma supervalorização de qualidades individuais, num embate que indica uma hierarquização interna na construção de um *ethos masculino*. Nesse sentido, viu-se que a masculinidade está costurada no *habitus*, tanto para homens quanto para mulheres, em práticas do cotidiano que geralmente não são questionadas porque foram internalizadas e objetivadas como “verdadeiras”, ou seja, estão “(...) inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de marginalização impostas às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos)” (Bourdieu, 1999: 34).

No processo de aprendizado, comumente, os homens se preocupam com a avaliação que a sociedade possa fazer de sua masculinidade, o medo de perder a estima ou a consideração do grupo, de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos ‘fracos’, dos ‘delicados’, dos ‘mulherzinhas’, dos ‘veados’. É nesse sentido que Bourdieu (1999: 32) reforça seu argumento, dizendo: “Compreende-se que, sob esse

ponto de vista, que liga sexualidade e poder, a pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher”.

Dentro da mesma linha de pensamento, Pastor (2002) afirma que a norma cultural da sociedade patriarcal inibe os homens a expressarem seus sentimentos. Nas palavras do autor: *“La norma cultural del patriarcado implica que los hombres no deben hablar de sus sentimientos, ni siquiera expresar sus emociones discursivamente”* (Pastor, 2002: 1075).

Colocando a discussão do conceito de gênero como fator importante para o entendimento da temática aqui enfocada e reafirmando expressivamente que a diferenciação entre o feminino e o masculino não são inatas e sim um processo de construção social. O autor traz ainda uma questão importante referente a noção e/ou definição do gênero:

“esta reevaluación de la definición del género, como proceso y no como esencia, permite comprender como cada individuo participa de manera diferente de los arquetipos culturales de lo masculino y lo femenino; también ilumina la zona, tradicionalmente oscurecida, de las vacilaciones genérico-sexuales de la biografía de los individuos” (Pastor, 2002: 1078).

Assim, a concepção que tem a definição de gênero como um processo e não como essência leva, automaticamente, ao enfoque de como esse processo é exercido e articulado nas relações cotidianas: a socialização nos dá pistas e reforça a definição de gênero.

1.4 Socialização: respaldando práticas e atitudes distintas de gênero

Ao trabalhar com o tema relacionado às atividades lúdicas infantis, surge um pressuposto básico para análise, a saber, a tematização do processo de socialização, fundamental na construção da realidade e entendido como *“os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social”* (Jahoda, 1996: 710). Nesse sentido, considera-se que é a partir do conhecimento dos aspectos sociais da realidade da qual fazem parte, que os indivíduos passam a significar o mundo, compartilhando uma base comum de significados, pois como diz Berger e Luckmann, (1985: 35) *“a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”*.

Dessa forma, para se entender o processo dialético no qual se dá a interação social, é importante perceber que ele engloba três momentos: exteriorização, objetivação e a interiorização. A objetivação *“é o processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade”* (Berger & Luckmann, 1985: 87); a exteriorização é tudo aquilo que o homem percebe como vindo de fora, ou seja, diferente de um produto humano; e a interiorização que é o mundo social objetivado, reintroduzido na consciência no curso da socialização.

A apreensão e construção do mundo social a partir do processo dialético colocam ainda uma importante questão para reflexão: trata-se da reificação da realidade social.

“a reificação é a apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, isto é, em termos não humanos ou possivelmente super-humanos. Em outras palavras, a reificação é a apreensão dos produtos da atividade humana como se fossem fato da natureza...” (Berger & Luckmann, 1985: 175).

Isto quer dizer que o homem perde de vista sua autoria do mundo. Mesmo assim, ele é a um só tempo ativo e passivo na construção da realidade social, justamente porque, o processo de socialização passa por três momentos de consolidação das instituições sociais e da vida, já mencionados aqui, quais sejam, a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Nesse processo a linguagem exerce um papel importante na sedimentação das instituições e papéis sociais, sendo ela *“um depósito de um grande conjunto de sedimentações coletivas”* (Berger & Luckmann, 1985: 97).

A conservação e transmissão da realidade subjetiva acontecem através da socialização primária que faz com que os indivíduos interiorizem e mantenham nas suas consciências uma determinada realidade. Evidência dessa interiorização se dá através das atividades lúdicas infantis que entram como elementos que viabilizam a transmissão de certos conteúdos sociais que, posteriormente, as crianças irão passar e reproduzir como algo natural, por exemplo, a internalização e reprodução dos símbolos que envolvem a masculinidade.

Essa discussão se faz importante para mostrar como, desde cedo, as crianças são socializadas a partir de uma lógica que tende a colocar fronteiras entre o gênero masculino e feminino, entre crianças e adultos. Trata-se de uma construção que se faz dia-a-dia e contém dinamicidade na aprendizagem. No entanto, esse processo não se consolida de forma tão harmônica como deixa parecer Berger e Luckmann (1985),

visto que os conflitos e contradições são também partes integrantes da construção da realidade.

Sendo assim, pode-se dizer que falar em atividades lúdicas é remeter ao processo de socialização, este enquanto um instrumento teórico importante para se entender como se (re) significam as relações de gênero e como suas significações passam por um processo de aprendizado presente em diferentes fases da vida e em diferentes níveis da realidade, mas, sobretudo, na infância como mostram as autoras abaixo, quando dizem que: *“desde a infância a mulher começa a ser dependente. É nesse período que ensinamos ao ser humano qual é o seu papel sexual e social”* (Leitão, 1981). Ou ainda:

“A desigualdade entre os sexos começa na socialização das crianças que obedece, na maioria das sociedades ocidentais modernas, a um princípio de estereótipos nas atividades e que vai, pouco a pouco, amadurecendo diferenças psicológicas. Basicamente, a socialização nos ensina o que nossa cultura considera maneiras corretas de pensar, comportar-se, falar, sentir, relacionar-se com os semelhantes e lidar com situações” (Rocha-Coutinho, 1994: 58).

O processo de socialização é, então, de fundamental importância para se entender como as práticas sociais se estabelecem na vida cotidiana de cada um de nós. É a partir dele que o indivíduo toma conhecimento dos fenômenos sociais, passam a vivenciá-los, geralmente sem se perguntar sobre sua origem ou finalidade. Percebê-lo mesmo como algo reificado, como se tudo existisse sem a participação do indivíduo ou acontecesse antes dele, visto que quando nasceram já encontraram os fatos sociais estabelecidos, o que faz com que percam de vista o seu papel de construtores da realidade. A socialização, principalmente em sua fase primária, é quem vai dar substrato ao indivíduo para uma primeira visão ou idéia sobre o que vem a ser o mundo e quem é ele e os outros no mundo.

Norbert Elias (1994), afirma categoricamente que o processo de socialização é essencial para a formação da criança, para torná-lo um ser complexo, psicologicamente desenvolvido e com uma linguagem articulada.

“ao nascer, cada indivíduo pode ser diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto... Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos” (Elias, 1994: 27).

Nesse contexto de aprendizagem e internalização que transforma um mero indivíduo em um ser social, as atividades lúdicas infantis são práticas que além de marcarem uma determinada fase de crescimento, transmitem lógicas de pensamento, impõem barreiras, desenvolvem a coordenação motora e introduzem as crianças num mundo de códigos e símbolos que vão fazer parte da sua realidade, ajudando-os a interpretar e decodificar os vários aspectos do cotidiano. Podem ainda ser compreendidas como espaços de socialização para criação e manipulação de regras.

“o jogo é um exemplo da capacidade infantil de criar e manipular regras que são, a um tempo, lógicas e morais... A utilidade do jogo é como um veículo para o desenvolvimento da cognição e da vida moral e procura diferenciar os vários estágios de apreensão das regras do jogo a partir das diferentes idades dos jogadores”(Piaget apud Carvalho, 1990: 192).

As atividades lúdicas se configuram como elementos constitutivos das práticas sociais estabelecidas desde a primeira etapa de formação das crianças. É nesse sentido que se percebe o processo de subjetivação de conteúdos sociais que são passados para os indivíduos e interiorizados por eles como instrumentos essenciais na compreensão dos significados da realidade e dos indivíduos, como mostra Oliveira (1998: 17)

quando diz que “(...) *a cultura delimita o significado de masculino e feminino e define padrões de papel sexual, isto é, conglomerados de comportamentos socialmente aceitos e prescritos que definem homens e mulheres*” ou ainda quando afirma que “*dentro da perspectiva da aprendizagem, o sistema social parece fazer com que as crianças do sexo masculino caminhem por um lado e as do sexo feminino por outro, no sentido conseqüente de como ser homem e como ser mulher*” (p. 13). Ressalta-se que a aprendizagem no que diz respeito ao processo socializador não acontece somente no espaço doméstico e familiar, ela se dá também na escola, na igreja, nas rodas de amigos, etc.

A reafirmação constante do gênero masculino é o que vai caracterizar toda a socialização do ser homem. Nesse sentido, as atividades lúdicas infantis podem ser consideradas como elementos diferenciadores de dois mundos vividos pelas crianças, o masculino e o feminino, construídos a partir de contextos sociais e lugares específicos estabelecidos culturalmente e consubstanciados em “*um processo de formação que se realiza como aprendizagem, imitação, interpretação e internalização dos modos de agir, da linguagem, dos valores e normatizações de uma determinada sociedade*” (Duque-Arrazola, 1997: 352).

Os homens são socializados para se verem como pessoas fortes e autônomas, cuja sexualidade deve ser exercida como prova de masculinidade (dentro e/ou fora do próprio domicílio). Já a docilidade, fragilidade, criação dos filhos e cuidar dos outros são vistos como atributos e atividades femininas, coisas que dizem respeito às mulheres (Belotti, 1995).

Na lógica de apreensão do processo de socialização faz parte a distinção e a diferenciação de gênero, na qual meninos e meninas aprendem e internalizam seu gênero e as posturas e atitudes condizentes a ele de acordo com aquilo que lhe é

exigido, segundo a idade, raça/etnia e classe social (Duque-Arrazola, 1997). Nesse sentido, é que se percebe a força que o processo de socialização exerce sobre a classificação das relações e as atribuições de significados dadas às coisas, instituições e sujeitos. Em outras palavras, *“é no dia-a-dia de nossa existência que se concretizam e reproduzem as relações sociais que constituem e organizam a sociedade em que vivemos, quer no plano interpessoal, social ou coletivo, tanto no plano local quanto na sociedade global”* (Duque-Arrazola, 1997: 352).

Sobre este assunto, Sales (2002) tem um trabalho de dissertação que destaca o processo de socialização de crianças, mostrando como é construído o gênero desde a infância numa Escola mista em Belém-PA. Essa construção se apresenta em diferentes espaços da escola, como na fila, nas brincadeiras, nos comportamentos e falas. A pesquisadora percebeu que, na relação entre as crianças, formavam-se grupos separados por gênero. Veja nas suas palavras:

“as meninas se concentram todas para um lado da sala enquanto que os meninos, sentam-se para o outro. É como se existisse uma linha imaginária dividindo-os.” (Sales, 2002: 35)

“(...) a qualidade de ‘faladeira’ é mais comumente atribuída às meninas, dificilmente os meninos são classificados como tal; quando isso ocorre, geralmente, este é enquadrado no grupo daqueles cuja a sexualidade é considerada duvidosa.” (Sales, 2002: 40)

Essas afirmações se aproximam das interpretações aqui colocadas, na medida que também se notou que, desde criança, de acordo com o sexo que temos, nos é permitido brincar de determinadas brincadeiras e de outras não.

Portanto, a educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica - no processo ensino/aprendizagem de valores - conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos.

1.5 Espaços socializantes: o público e o privado

No processo de socialização os espaços públicos e privados se constituem como fonte fundamental de compreensão dos significados sociais das relações de gênero. O espaço público é espaço da liberdade, da divulgação, dos negócios, da política e da economia. E o espaço privado da afetividade, a intimidade, a economia doméstica e o suprimento das necessidades orgânicas da vida humana (Arendt, 1993; Mendes, 2000: 40).

Não se trata de percebê-los como espaços excludentes, mas de notar neles suas peculiaridades, complementaridade e dinâmicas sociais particulares.

“(...) eles contêm visões de mundo ou éticas particulares. Não se trata de cenários ou de máscaras que um sujeito usa ou desusa – como nos livros de Goffman – de acordo com suas estratégias diante da ‘realidade’, mas de esferas de sentido que constituem a própria realidade e que permitem normalizar e moralizar o comportamento por meio de perspectivas próprias” (DaMatta, 1997a: 47-48).

As esferas socializantes pública e privada se apresentam dentro de uma concepção de mundo que as colocam dentro de demarcações que estabelecem, desigualam e distinguem espaços masculinos e femininos. Reservando, preferencialmente o privado para as mulheres e o público para os homens. Socialmente esses espaços são significados e demarcados como zonas de sentido e legitimação dos gêneros como explica DaMatta (1997b: 61) *“(...) o homem é o englobador do mundo da rua, do mercado, do trabalho, da política e das leis, ao passo que a mulher engloba o mundo da casa, da família, das regras e costumes relativos à mesa e à hospitalidade”*.

Isto não quer dizer que as mulheres estejam reclusas exclusivamente ao espaço privado e condenadas a permanecerem neles, e os homens a viverem no público. Entretanto, algumas atitudes, algumas pessoas, algumas coisas que são feitas em um e

são mais toleradas do que se fossem feitas no outro e vice-versa. É, por exemplo, no espaço privado que

“(...) o grupo doméstico organiza seu estilo de convivência cotidiana, as relações familiares que o constituem enquanto tal e que ambientam seu cotidiano e o processo de socialização de suas crianças e adolescentes estão eivados de normatizações, valores, símbolos e representações sociais que tem a ver não apenas com a cultura, o casamento, o parentesco, as hierarquias etárias, entre outras, mas também com o fato de serem seus membros seres sexuados, desigualmente valorizados socialmente – e, portanto, também no interior do grupo doméstico. É nesse âmbito que as crianças internalizam as relações de gênero; nele, aprendem a ser homens e mulheres, constroem suas identidades e iniciam a vivência de sua sexualidade.” (Duque-Arrazola, 1997: 355).

É certo que existe uma diferenciação entre os espaços público e privado, acompanhada, muitas vezes, de uma valorização de um sobre o outro. No entanto, ela não obedece a um princípio de mão única, no qual exista uma premissa que afirma que os espaços ocupados pelos homens são os melhores e mais positivos, e aqueles ocupados pelas mulheres são os menores e negativos.

Afora a discussão geral dos espaços como diferenciadores de gênero, há que se enfatizar, ainda, que o encanto e realce fundamental de um espaço público como a rua não reside nas suas formas geométricas ou na sua geografia, mas, sobretudo, na dinamicidade e riqueza que comporta as relações nela engendradas. Diante disso sabe-se o quão produtivo analiticamente é refletir sobre a representatividade e simbologia das relações sociais ali presentes. Nesse espaço, a circulação de pessoas, as conversas, os encontros fortuitos, o namoro, as brincadeiras, os jogos, configuram-se como elementos fundamentais de interação social que são responsáveis pela criação de laços, trocas de informações, (re) produção de valores compartilhados pelos indivíduos.

Destacar aqui o público como recurso metodológico da pesquisa não significa desmerecer o privado, que tem também grande poder de socialização e de

reatualização dos significados simbólicos das relações sociais. Na verdade, são espaços tênues e a separação se dá apenas como recurso didático para o entendimento da questão. Apesar das peculiaridades, não implica dizer que são incompatíveis, irredutíveis e excludentes, pois como afirma DaMatta (1997b: 33) “(...) *casa e rua são mais que locais físicos. São também espaços de onde se pode julgar, classificar, medir, avaliar e decidir sobre ações, pessoas, relações e moralidades*”.

Nesses espaços, os conteúdos simbólicos circundantes são algo para além da sua própria criação. A atmosfera cultural é a grande injetora de significações, na qual classificar torna-se a mola mestra da ordenação do mundo. Lévi-Strauss (1962) define que a classificação quer dizer dar sentido e significados às coisas. Nesse sentido, criar categorias parece ser um dos caminhos de entendimento das coisas e pessoas. Tal criação é obra da coletividade, ávida em buscar a ordenação do mundo, fazendo com que os valores culturais circulem entre todos, gerando uma espécie de reificação da realidade. Embora possa parecer simples, esses valores culturais se apresentam de forma complexa, porque sua produção e/ou criação obedece a uma manifestação essencialmente dialética. Falar de valores culturais é, portanto, falar de relações sociais e, conseqüentemente, de socialização que implica necessariamente, enfatizar a relevância dos espaços sociais, fonte de circulação de valores e significados culturais. Partindo dessa assertiva a escolha particularmente feita na pesquisa foi pelo espaço público, pelo fato de ser nele onde se percebe que as atividades lúdicas infantis, categoria a ser enfatizada, se apresentam com mais frequência, pelo menos, entre os meninos.

Em geral, os espaços de socialização infantil se apresentam sob diversas configurações e locais (família, rua, escola), delimitando espaços, (re) produzindo e

(re) significando símbolos e códigos que separam, instituem e dizem o que cada um pode ou não pode fazer, veja o que diz essa autora:

“Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conhecer e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’). A escola é parte importante desse processo” (Louro, 1997: 60).

Isso também se apresenta em outros termos, na fala de uma moradora da comunidade Brasilit, quando explica à neta de dois anos de idade como deve se comportar fisicamente: *“Aline, baixa essa perna, baixa essa perna, Aline, que coisa feia uma menina mostrando a calcinha (...) É assim Nilson, que a gente começa ensinar desde pequeno. Na sua casa você é o mais velho? Então era você quem ensinava as suas irmãs”* (52 anos).

Dessa forma, pode-se dizer que o modo de sentar, andar, se comportar (Bourdieu, 1999), as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabam produzindo um corpo escolarizado distinguindo o menino da menina e vice-versa (Louro, 1997). As internalizações obtidas através do processo de socialização, denominadas de *“habitus”* por Bourdieu, são fortemente estabelecidas no corpo social devido o caráter simbólico que trazem em si e as naturalizam o que, por outro lado, não significa dizer que os sujeitos são receptores passivos dessas disposições internalizadas. Além de acatarem aprendizagens, eles reagem, as recusam e as (re) significam.

Dessa forma, os espaços socializantes se apresentam como espaços estratégicos de sociabilidade, na medida que expressa a busca de interação, corresponde ao desejo de troca e de contato com pessoas (Xavier, 1994). Enquanto ferramenta de reflexão teórica, a esse respeito, destaca-se George Simmel e Pierre Bourdieu. Esses teóricos interpretam a sociabilidade através do comportamento simbólico dos indivíduos e dos grupos, entendendo-a como um diálogo constante e relacional com o todo social (Settom, 2000/2001).

A linha de raciocínio de Simmel para explicar a sociabilidade caminha para o argumento que leva em consideração o diálogo entre estímulos de uma conjuntura e o comportamento simbólico dos indivíduos. Os aspectos sociais do cotidiano e a participação dos indivíduos nesse contexto de sociabilidade são fundamentais para se entender os grupos sociais e a integração entre eles.

Em Simmel, as relações de sociabilidade se constituem na interdependência entre agência e estrutura, ou seja, “*não existe indivíduo sem sociedade, como não existe sociedade sem sujeito*” (Setton, 2000/2001: 54). No entanto, o teórico acredita numa certa autonomia da sociedade sobre os indivíduos que se evidencia quando a diversificação da cultura objetiva acaba construindo um mundo exterior ao indivíduo e independente da vontade dos mesmos.

Nessa linha de pensamento os indivíduos tecem redes de sociabilidade a partir do nível de identificação, integração e adaptação dos conteúdos sociais. Tudo que circula na vida quotidiana, como a fala, o sentido das palavras, as formas de lazer, as relações familiares, de parentesco, de vizinhança, servem como radares que podem ajudar ou dificultar a aproximação de grupos sociais.

Bourdieu, por sua vez, para falar sobre sociabilidade, formula o conceito de *habitus*, que é um princípio gerador das práticas objetivamente classificáveis e o

sistema de classificação dessas práticas. Para esse teórico o individual, o pessoal e o subjetivo obedecem a uma lógica social. Nesse sentido, a categoria *habitus* serviria para pensar a relação indivíduo e sociedade. Atrelado à categoria *habitus* está o conceito de *campo*, como espaços de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais e lugar de disputa e poder. Para Bourdieu, o comportamento particular dos grupos ou dos indivíduos, no jogo simbólico da sociabilidade, mostra as configurações sociais historicamente determinadas.

Com base nos conceitos teóricos mencionados se pode dizer que a sociabilidade entre meninos e meninas aqui pesquisados, suas formas de sociação e dissociação entre os grupos familiares e de vizinhança não derivam simplesmente de uma proximidade física, mas, sobretudo, de uma proximidade e afinidades simbólicas, na medida em que, é na sociabilidade que se dá a significação e composição própria para a formação de um *ethos* de gênero.

Acreditando nessa forma de perceber e interpretar a produção social da realidade e dos indivíduos é que se procura enfocar a construção da masculinidade, no sentido de entender a produção e distinção da diferenciação de gênero formada através das brincadeiras. Para entender essa produção utilizou-se um percurso metodológico pautado nas dimensões de uma pesquisa etnográfica, é sob esse percurso que o próximo capítulo versará.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 A etnografia na teoria antropológica

Adota-se uma postura que privilegia a pesquisa qualitativa, pois acredita-se que, através dela, o pesquisador aprofunda melhor sua compreensão sobre os pilares subjetivos de um grupo social, organização, instituição, e trajetória de vida. Por essa razão, a pesquisa etnográfica foi o caminho metodológico escolhido para a coleta de dados. E, nesse aspecto, a antropologia oferece um cabedal teórico de entendimento metodológico.

A antropologia, desde o seu aparecimento epistemologicamente falando, tem-se destacado e se diferenciado de outras disciplinas das ciências humanas pelo tipo de abordagem e, principalmente, pelo posicionamento metodológico empregado. Nesse sentido, foi desenvolvido e aprimorado pelos antropólogos o trabalho etnográfico, que passou a ser marca registrada e até uma espécie de ritual de passagem para os iniciantes.

Preocupados em entender os sistemas de símbolos das sociedades estudadas, os antropólogos perceberam que seria preciso uma aproximação direta entre pesquisador e pesquisado. A equação seria necessária, na medida em que haveria uma melhor apreensão da organização social, com os seus sistemas de símbolos, crenças e valores. Desde os seus primórdios, a antropologia procura entender o exótico, o diferente, mesmo que nesse primeiro momento, a busca em entender e compreender o “*outro*” tenha sido feita através dos relatos de viajantes e/ou missionários, muitas vezes colocados de maneira etnocêntrica. Não é consenso dentro da disciplina antropológica

a afirmação de que o método etnográfico surgiu a partir de Malinowski. Antropólogos do século XIX já tinham se sensibilizado em adotar um método próprio para a antropologia e chegaram a fazer coleta de dados nas sociedades estudadas.

O primeiro antropólogo a conviver com os nativos foi o americano Lewis Henry Morgan. Em 1851 publicou *The League of Ho-dé-no-sal-nee, or Iroquois*, que tratava sobre os índios da América do Norte, sendo considerado o primeiro tratado científico de etnografia (Goldenberg, 2000). Os trabalhos de campo de Franz Boas, entre 1883 e 1902, impulsionaram ainda mais a pesquisa etnográfica. Rivers foi outro antropólogo que adotou a pesquisa *in locus* como metodologia importante. Através do método genealógico ele procurou entender a organização de sociedades ditas “exóticas”, além de ter feito várias excursões por ilhas da Indonésia.

Esses antropólogos, de uma forma ou de outra, fizeram observações *in locus*, mesmo não tendo a preocupação clara de lançar as bases para o método etnográfico. É bem verdade que esse método (a prática etnográfica) veio passando por um processo de (re) elaborações quanto a sua forma, aplicação e conteúdo. Sabe-se, também, que nem sempre a prática etnográfica foi hegemônica entre os antropólogos, sendo até repugnada por alguns, como é o caso de J. Frazer. Ela só passou a ser sistematizada a partir de Bronislaw Malinowski, com seu trabalho de campo nas ilhas Trobriand, no qual consagrou a idéia de que os antropólogos deveriam passar um longo período de tempo na sociedade que estão estudando. A partir daí foi lançada às bases da pesquisa de campo, enfatizando de maneira insistente a observação participante como ferramenta importante no entendimento e interpretação dos dados. É através de Malinowski que “a convivência íntima com os nativos passou a ser considerada o melhor instrumento de que o antropólogo dispõe para compreender ‘de dentro’ o significado das lógicas particulares características de cada cultura” (Goldenberg,

2000: 22). A preocupação primeira de Malinowski era sistematizar os princípios básicos da prática etnográfica. Isso fica evidente em seu clássico trabalho etnográfico feito na Melanésia, intitulado “*Os Argonautas do Pacífico Ocidental*”.

A abordagem interpretativa, cunhada por Clifford Geertz, é outra corrente antropológica que utiliza a pesquisa etnográfica como ponto fundamental na interpretação dos fenômenos sociais. “*Esta perspectiva se traduz em um permanente questionamento do antropólogo a respeito dos limites de sua capacidade de conhecer o grupo que estuda e na necessidade de expor, em seu texto, suas dúvidas, perplexidades e os caminhos que levaram a sua interpretação, percebida sempre como parcial e provisória*” (Goldenberg, 2000:23). A posição de Geertz, referida por essa autora, influenciou a corrente de pensamento chamada de antropologia reflexiva ou pós-interpretativa, que questiona a autoridade do texto antropológico e propõe que o resultado da pesquisa seja uma negociação entre o pesquisador e o pesquisado e não simplesmente fruto de uma pura observação.

2.2 Justificando o método e as técnicas de pesquisa

Por compreender que a pesquisa etnográfica é fundamental para entender os sistemas simbólicos, resgata-se a tradição antropológica, particularmente em sua vertente interpretativa. Este trabalho, portanto, segue um perfil que utiliza técnicas metodológicas próprias da antropologia, adotando a observação direta e participante como principal método de coleta de dados, sem, é claro, descartar outros métodos, outras formas de “*apreensão*” dos significados simbólicos. Entende-se que a prática etnográfica conduz a uma forma de conhecimento que possibilita a apreensão dos modos como são significadas, pensadas, ditas e vividas as coisas, deixando claro que esta forma de conhecimento representa uma leitura interpretativa dos sistemas

simbólicos, decodificados nas ações das pessoas. Na verdade, são interpretações a cerca dos significados simbólicos da ação social.

“Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento” (Geertz, 1989: 26).

Sabe-se, pois, da impossibilidade de fazer um retrato fiel da realidade, porque a “*apreensão*” desse retrato não é real, fiel, não é de fato a realidade, mas interpretações sobre a mesma, assim como são interpretações os dados e as informações. Da mesma forma, os argumentos deste trabalho, considerando que os significados atribuídos às coisas e fatos se dão a partir das interpretações feitas sobre os significados das coisas.

Trabalhou-se e analisou-se os dados como interpretações a cerca dos significados simbólicos (re) elaborados, (re) interpretados socialmente quanto aos diferentes sentidos que são dados às ações de meninos e meninas, ou seja, da construção e formação do que se considera masculino e/ou feminino.

A familiaridade com o contexto sócio-cultural investigado torna mais fácil a apreensão da forma como as pessoas pensam, agem, classificam e elaboram seus sistemas simbólicos. Isso pode ser “*apreendido*” em diversos níveis das práticas humanas. Nesse caso, buscou-se compreender as costuras da construção social da masculinidade através de atividades lúdicas infantis, mesmo tendo a certeza que os sistemas de significação de um povo não fica restrito unicamente a um segmento da vivência humana, eles se apresentam, também, na religião, na moralidade, na ciência, no comércio, na tecnologia, na política, nas formas de lazer, no direito e até na forma em que organizam sua vida prática e cotidiana (Geertz, 1997).

Além da observação direta e participante, foram utilizadas outras formas metodológicas. Foi feita uma conversa coletiva³, seguida de roteiro⁴, com meninos⁵, de uma das comunidades pesquisadas (Brasilit) para confirmar os dados que já haviam sido coletados nas interações lúdicas infantis anteriores. Essa conversa⁶ foi feita depois de um torneio de bola de gude, na presença do representante comunitário, tendo como finalidade esclarecer o sexismo presente nos jogos e brincadeiras infantis e como isso se apresenta no processo de socialização e nas formas de sociabilidade nos espaços dessas atividades lúdicas. Aproveitou-se, também, para conversar, em particular, com alguns meninos no intuito de saber suas opiniões sobre a existência e o porque da diferenciação das brincadeiras de meninos e de meninas. É necessário, ainda, deixar claro que os nomes das crianças foram preservados e foram usados nomes fictícios.

Nas observações sistemáticas diárias, foram anotadas, em detalhes, as falas dos meninos que participavam das atividades lúdicas, que serviram de suporte para as descrições dos jogos e brincadeiras. Destaca-se aqui a importância que o diário de campo tem enquanto ferramenta de pesquisa que permitiu converter os dados de campo num trabalho sistemático de interpretação daquela realidade investigada.

Também foram utilizadas como fontes de investigação nessa pesquisa, letra de música, pesquisa documental, algumas matérias de jornais escritos, televisivos e da internet que tratavam, especificamente, sobre assuntos relativos ao esporte brasileiro e

³ Metodologicamente essa técnica se aproxima de grupo focal, que se caracteriza por uma discussão com um número reduzido de participantes, guiados por um facilitador ou moderador que aborda espontaneamente sobre temas que se considera importante para investigação.

⁴ Ver roteiro em anexo.

⁵ O número de meninos que participaram dessa conversa coletiva foi de 8 (oito) meninos, com idade entre 08 (oito) e 14 (catorze) anos.

⁶ As falas obtidas nessa conversa estão disseminadas no quarto capítulo, aonde associamos os conceitos com os dados coletados.

que serviram de base para as interpretações sobre a diferenciação de gênero e inserção da mulher em espaços tradicionalmente considerados masculinos.

Ressalta-se que, embora se trate de uma pesquisa a respeito das relações de gênero, optou-se metodologicamente por trabalhar e analisar essas relações, predominantemente, a partir da fala dos meninos – base para as descrições das atividades lúdicas. É possível apreender a construção social de gênero tomando como referência o discurso e as práticas de um dos lados envolvidos nessa relação, no caso específico dessa pesquisa, os meninos⁷. Essa escolha não impediu que fosse realizado um torneio de futebol com as meninas e utilizá-lo como ferramenta de análise, incorporando as falas das meninas e dos meninos na interação que o jogo propiciou. Foi dessa forma que se vivenciou e analisou as relações cotidianas de gênero e a construção social da masculinidade via atividades lúdicas infantis.

A familiaridade com os pesquisados e os seus contextos se fez necessária e importante visto que permitiu absorver com mais precisão os signos e significados da realidade estudada, tal qual mostra Geertz sobre as lições do trabalho de campo:

“O estudo das culturas de outros povos (e também da nossa, mas isso levanta outras questões) implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que estão fazendo, e com que finalidade pensam o que estão fazendo – algo bem menos direto do que sugerem os cânones usuais da etnografia feita de notas e indagações ou, a rigor, o impressionismo exuberante dos ‘estudos culturais’ da pop art. Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significados em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simplesmente impossível. Nem virar nativo, o que é uma idéia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente” (Geertz, 2001: 26).

⁷ Embora se tenha optado preferencialmente pelo discurso masculino como forma metodológica, tomou-se, de forma ocasional, as falas de algumas meninas que estavam presente ou participavam de algumas atividades lúdicas.

O trabalho etnográfico, antes de tudo, carece de habilidade para analisar os modos de expressão das pessoas. É necessário entender a forma e a força da vida interior da comunidade, para poder captar uma alusão, entender uma piada, ou qualquer outro código de expressão que traduz os sistemas simbólicos. Isso “*denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida*” (Geertz, 1989: 103).

Interpretar os estilos, os modos de fazer as coisas e também de brincar, traduzem a(s) forma(s) que indivíduos e sociedades se definem. Essa definição obedece a um aspecto duplo, intrínseco, pois dá sentido à realidade social e psicológica, modelando-se em conformidade à sociedade e ao mesmo tempo modelando-a a eles mesmos (Geertz, 1989).

Durante os períodos de observações, visando a ter uma maior proximidade e familiaridade com o campo de pesquisa, foi preocupação constante fazer com que as pessoas das comunidades pesquisadas vissem com uma certa frequência o pesquisador, ao tempo que se estabelecia um mapa geográfico dos lugares e dos sistemas simbólicos compartilhados, através de andanças diárias pelas ruas, vielas, becos, campos de futebol, casas de jogos eletrônicos, associações de moradores. Dessa forma, observou-se não só as ruas e casas, mas também outros espaços de sociabilidade, tanto de crianças como de adultos.

Nessa convivência diária, foi possível descobrir as diversas formas de tratamentos que uma pessoa recém chegada na comunidade passa a receber. Perguntas, curiosidades e interrogações são freqüentes, é através dessas categorias que se forma um ciclo de integração ou desintegração entre pesquisador, pesquisados e o contexto

analisado. Os primeiros contatos com a comunidade são fundamentais para uma boa inserção na mesma, pois é a partir dela que se obtém uma maior empatia entre o tripé pesquisador, comunidade e unidade de análise. No caso específico dessa pesquisa, os portais de inserção nas comunidades foram fundamentais. Constituíram-se, basicamente, através das lideranças comunitárias do Brasilit e do Parque Residencial dos Milagres. Essas lideranças, geralmente conhecidas, aceitas e legitimadas nas comunidades, transformaram o estranho (pesquisador), a priori, em conhecido. Através da liderança comunitária o pesquisador é apresentado à comunidade (adultos e crianças) e passa a ter respaldo, confiança e autorização para ali estar e efetivar a pesquisa.

A atenção e o cuidado etnográfico voltaram-se ao que se falava nas rodas de conversas e nas atividades lúdicas infantis para saber que elementos simbólicos eram compartilhados por adultos e crianças das respectivas comunidades.

Durante as tardes, em campo, o sentar, conversar e ouvir as crianças, perceber como conversam, agem, refletem sobre suas ações em momentos de lazer, passou a ser um instrumento importante para a familiarização com elas e as suas concepções sobre as diferenciações de gênero, as coisas que dizem respeito ao masculino e ao feminino. Tais concepções foram captadas através de suas falas quando interagem nas atividades lúdicas observadas.

Nesse processo investigativo refletiu-se sobre a importância dos espaços públicos e privados, ressaltando o processo de socialização e sua (re) atualização e (re) significação de diversas formas. A dimensão cultural presente nesses espaços foi um campo fértil para o entendimento dos significados culturais que são dados a tudo que é classificado pelos adultos e crianças. Desprezar esses espaços e os elementos que neles são circulados é estar fadado às interpretações limitadas da realidade. Acredita-se,

então, que nenhum elemento cultural é dispensável, ele serve como canal de entendimento de valores culturais que envolvem os significados das coisas. A chave para interpretar um “*micro*” tema é dar sentido às pequenas coisas, ao fortuito, nem sempre privilegiado como objeto de estudo. Porém, trilhar o caminho do não convencional é, algumas vezes, estar mais suscetível às críticas.

2.3 Aproximação com o Campo de Pesquisa

A pesquisa de campo se realizou na cidade do Recife⁸, em duas comunidades pobres pertencentes respectivamente a RPA-4, Zona Oeste e RPA-6, Zona Sul da cidade⁹. Trata-se das comunidades Brasilit, localizada no bairro da Várzea, e Vila dos Milagres, situada no bairro da COHAB (Ibura). É importante frisar que, diferentemente da comunidade Brasilit, que além de ser uma área pobre, é também

⁸ O território do Recife é cortado por rios que lhe dão características peculiares. A cidade está situada sobre uma planície aluvional (fluviomarinha), sendo formada por ilhas, penínsulas, alagados e manguezais envolvidos pelos braços dos rios Beberibe, Capibaribe, Tejupió, Jaboatão e Pirapama. Esta planície é rodeada por colinas em arco que vão de Olinda, ao norte, até Prazeres, ao Sul (Rezende, 2002). Os limites da cidade se apresentam da seguinte forma: presença de morros com altitudes variadas que se estendem desde Olinda, ao Norte, até Jaboatão dos Guararapes, ao Sul. A Leste possui um litoral adornado por extensos cordões de arrecifes; a Oeste limita-se com os municípios de Camaragibe e São Lourenço da Mata. A área territorial do município corresponde a cerca de 218,7 Km², sendo 67,43% morros, 23,26% planícies, 9,31% aquáticas. Com uma extensão de 8,6 Km de praia e 5,5% de áreas verdes, denominadas de ZEPA (Zonas Especiais de Preservação Ambiental). A cidade do Recife tem 1.422.905 habitantes, segundo o Censo Demográfico 2000 do IBGE. Conforme a URB, desse total 24,9% situa-se na Região Sul, que é a mais populosa do Recife. A região do Centro da cidade, com apenas 5,5% da população da cidade, é a menos populosa. Esse fato é explicado por ser a região que concentra o centro tradicional de comércio e serviços da cidade e o menor número de domicílios.

⁹ O espaço urbano do município está dividido em Regiões Políticas-administrativas - RPAs. A criação dessas Regiões, conforme dados da URB/Recife (2001), atende ao estabelecido no artigo 88, § 1º e 2º da Lei Orgânica do Recife que determina: § 1º Para efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas e de planejamento governamental, o Município será dividido em regiões político-administrativas na forma da Lei; § 2º Na definição das regiões político-administrativas devem ser observadas as legislações pertinentes e assegurada a unidade histórico-cultural, demográfica, social e econômica do ambiente urbano. Segundo a própria URB Recife, o estabelecimento dessas diretrizes na Lei Orgânica significa, na verdade, a busca de um processo de planejamento participativo, consolidada através de RPA, a partir de 1986, com o estabelecimento de 12 regiões para operacionalizar o Programa Prefeitura nos Bairros.

uma área ZEIS¹⁰, a comunidade Vila dos Milagres é uma área pobre, mas não é considerada uma área ZEIS.

A escolha por essas referidas comunidades deveu-se ao fato de pesquisadores do FAGES¹¹ - Núcleo de Estudo de Família, Gênero e Sexualidade, vinculado ao Programa da Pós-Graduação em Antropologia da UFPE estarem fazendo pesquisa nos referidos locais e servirem de elo na pesquisa.

A coleta de dados teve dois períodos distintos. O primeiro aconteceu entre os meses de janeiro a abril do ano de 2002 e teve como universo de investigação as atividades recreativas realizadas no Parque Residencial dos Milagres. O segundo aconteceu entre os meses de abril a julho de 2003, na comunidade do Brasilit.

Para uma maior apreensão do universo de pesquisa e da análise, por parte do leitor, descrever-se-ão as características sociais e políticas dos bairros e suas respectivas comunidades analisadas, indicativos importantes da configuração dos sistemas simbólicos em jogo no processo das interações sociais.

¹⁰ ZEIS – Áreas de assentamentos habitacionais da população de baixa renda, surgidos espontaneamente, existentes, consolidados ou propostos pelo poder público, onde haja possibilidade de consolidação fundiária (URB Recife. In: Regiões Político-Administrativas do Recife – Região Sul – RPA 6, volume 7. Recife, 2001). As áreas ZEIS têm um canal de representação direta com a comunidade e são assistidas pela URB, através do Fórum do PREZEIS – Programa de Regularização das Zonas Especiais de Interesse Social (para uma melhor compreensão sobre o PREZEIS, ver dissertação de mestrado em sociologia de Mendes, 2000).

¹¹ Do qual sou integrante.

2.4 Contexto sócio-geográfico do bairro Várzea

O bairro da Várzea faz parte da Região Política Administrativa 4 – RPA 4, situado geograficamente na região oeste da cidade, limitando-se com o município de São Lourenço da Mata e Camaragibe ao oeste, ao norte com a RPA 3 e Rio Capibaribe, ao sul com a RPA 5 e ao leste com o braço morto do rio Capibaribe. Está localizada entre a avenida Caxangá e a BR 232 (sentido norte/sul) e entre a BR 101 e o município de Camaragibe (sentido leste/oeste). É um bairro residencial, tendo como atividade econômica predominante o comércio. O número acentuado de favelas juntamente com uma baixa renda familiar o caracterizam como um bairro pobre da região metropolitana do Recife. Possui 13 áreas pobres: Ambolê, Barreiras, Brasilit, Campo do Banco, Caxangá III, Caxito, Sítio Wanderley, Favela da Draga, Ilha das Cobras, Invasão UR7, Jardim Caxangá, Vila Arraes e Malvinas. Tem 05 áreas ZEIS: Brasilit, Campo do Banco, Sítio Wanderley, Vila Arraes e Rosa Selvagem¹².

2.4.1 Área investigada no Bairro da Várzea

Como mencionado anteriormente, a área do bairro escolhida para a pesquisa de campo foi a comunidade Brasilit. Com aproximadamente 13 hectares, vai da Av. General Polidoro, em direção ao Hospital das Clínicas, encaminha para a Rua Artur de Sá nas proximidades do cemitério, segue em direção à rua Torre Homem, passa pelo terminal de ônibus da Brasilit em direção ao final da Caxangá nas proximidades do residencial Caxangá¹³. As principais entidades e representações comunitárias da comunidade são: Conselho de Moradores, Associação dos Moradores do Brasilit,

¹² Ver em Regiões Político-Administrativas do Recife – Região Oeste – RPA 4, volume 5. Recife, 2001.

¹³ Detalhes sobre os limites da área da Brasilit ver documento da prefeitura sobre limites das áreas ZEIS.

Clube de Mães Margarida Alves, Conselho de Mulheres do Brasilit, Associação das Mulheres da Várzea e Representação Comunitária no PREZEIS.

Atualmente a área dispõe de duas escolas públicas: a Escola Municipal Zumbi dos Palmares e a Escola Estadual Lions João Putrichansk; 09 igrejas, 08 evangélicas e 01 católica e 01 Posto de Saúde vinculado ao Programa de Saúde da Família - PSF. Em relação à parte comercial, observou-se, por toda a comunidade, diversos pontos de vendas de natureza variada, no estilo de mercadinhos e quitandas. Existe um supermercado, de porte médio, muito procurado pela comunidade em geral, chamado de Cestão Brasilit, que vende, geralmente, a preços abaixo do mercado. Há também fábricas de botão e de telha e padarias.

Segundo o representante comunitário junto ao PREZEIS, parte significativa da população vem do interior do Estado. Grande área não tem saneamento básico e as casas são de estrutura precária, ou melhor, boa parte da comunidade tem estruturalmente fortes características de favela. Observou-se que há grande incidência de becos, vielas e que as residências, na sua maioria, são pequenas e com muitas pessoas co-habitando, tudo isso são indicativos do nível de pobreza. No entanto, as casas consideradas melhores, aquelas de tamanho maior e feitas de tijolos, e ainda alguns pequenos prédios e apartamentos são considerados áreas nobres pelos próprios moradores.

Nota-se, também, a presença de uma quantidade razoável de pessoas nos espaços considerados públicos, ruas, calçadas, de forma mais acentuada no final da tarde. Essas rodas de conversas eram a tônica das tardes da comunidade, envolvendo mulheres, homens e crianças, além das reuniões de homens para jogar dominó e baralho. As mulheres, por sua vez, por não terem o costume de jogar dominó ou baralho como os homens, quando estavam nos espaços públicos (calçadas e portas das

casas) geralmente estavam conversando com as vizinhas, amigas, e acompanhando o fluxo de transeuntes. As conversas cotidianas, entre elas, constituem-se em espaços de sociabilidade que atualizam e divulgam os assuntos correntes que circulam na comunidade: os acontecimentos cotidianos das famílias, que dizem respeito aos maridos, filhos e parentes seus e dos vizinhos.

É muito freqüente a presença de crianças nas ruas, principalmente na faixa etária de 05 a 10 anos de idade, sempre brincando, seja jogando futebol, bola de gude, empinando pipa, brincando de pega-pega. Esses foram os momentos de mais proximidade com as atividades lúdicas. Nota-se que há um número maior de meninos freqüentando o espaço da rua. A pequena presença de meninas é justificada pela interdição dos pais, no sentido de mesmas não ocuparem os espaços considerados “impuros”, fora dos ares privados e, conseqüentemente, do controle da família. Isto é, reflexo de um processo de socialização que estabelece e diferencia a criação de meninas e meninos, tornando, por exemplo, os espaços públicos mais legitimados e utilizados pelos últimos.

2.5 Contexto sócio-geográfico do bairro COHAB (Ibura)

O bairro COHAB (Ibura), por sua vez, faz parte da Região Política Administrativa 6 – RPA 6, situada na parte sul da cidade. Faz limite com o município de Jaboatão dos Guararapes ao sul e oeste e, ao norte, com a RPA 5. É formada pelos bairros de Boa Viagem, Pina, Imbiribeira, IPSEP, Ibura, Jordão e Cohab. Tem uma população de 323.200 habitantes, distribuídos numa área de 3.902 ha e 73.909 domicílios. Apresenta importantes eixos viários, como as Avenidas Beira Mar, Conselheiro Aguiar, Engenheiro Domingos Ferreira, Mascarenhas de Moraes, Recife, Dom Helder Câmara, além da BR 101¹⁴.

Dentre os bairros que compõem a RPA 6, a Cohab apresenta uma alta densidade habitacional, do tipo unifamiliar e de baixa renda, destacando-se os conjuntos habitacionais (UR). E, mesmo durante o intervalo de 9 anos (1991/2001) tendo aumentado o número da população, ainda é Boa viagem o bairro mais populoso.

É constituído por 25 áreas pobres, são elas: Zumbi do Pacheco, Asa Branca, Chapéu do Papa, Conjunto 27 de Novembro, Direito de Amar, Dois Carneiros, Dois Rios, Monte Verde, Lagoa Encantada, Parque Nacional, Rio Largo Carneiro, UR's 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, Vila Aeromoça, Vila das Crianças, Vila dos Milagres, Vila 27 de Abril, Vila Esperança do SESI, Vila Tancredo Neves. Essas áreas são consideradas pobres, mas não áreas ZEIS; no bairro COHAB são consideradas áreas ZEIS apenas UR 5 e Três Carneiros¹⁵.

¹⁴ Dados da URB Recife. In: Regiões Político-Administrativas do Recife – Região Sul – RPA 6, vol. 7. Recife, 2001.

¹⁵ Cf. URB – Divisão de Gestão de Zeis. In: Regiões Político-Administrativas do Recife – Região Sul – RPA 6, volume 7. Recife, 2001.

Dentre essas comunidades que apresentam um alto índice de pobreza, foi desenvolvido esse trabalho de pesquisa na Vila dos Milagres¹⁶. A ser feito uma caracterização de seus aspectos principais, em seguida.

2.5.1 Área investigada no bairro COHAB (Ibura)

Para falar a respeito do Parque Residencial dos Milagres¹⁷, foi utilizado um diagnóstico feito pelos próprios moradores da comunidade, contando com a ajuda técnica da Diaconia¹⁸. Este documento/diagnóstico apresentava, de forma sucinta, a realidade local da comunidade Parque Residencial dos Milagres, onde a formação espontânea desencadeou um processo de ocupação da área implicando em graves problemas de ordem estrutural e social.

O Parque Residencial dos Milagres é uma comunidade popular, está localizado na BR 101 Sul, Km 116 no bairro COHAB (Ibura), limitando-se com o bairro do Barro ao norte; com a BR 101 sul ao leste e ao oeste e sul, com a comunidade 27 de Novembro. Sua geografia é de área de morros, próximo a um trecho de mata sob jurisdição da reserva militar. Na região existe uma fonte de água mineral que desemboca à margem da BR 101 Sul, conhecida como “Fonte de Água Milagrosa”, da

¹⁶ Na URB não existe uma diferenciação entre Vila dos Milagres e Parque Residencial dos Milagres (nome que me foi informado pela Presidente da Associação dos Moradores). Mas os representantes comunitários fazem essa distinção, inclusive existem duas Associações de Moradores – uma correspondente a Vila dos Milagres (que fica na parte baixa da comunidade, na divisa com a BR 101 sul) e outra do Parque Residencial dos Milagres (que fica na parte mais alta da comunidade).

¹⁷ As informações sobre o Parque Residencial dos Milagres tiveram por base um do documento/diagnóstico sobre a comunidade produzido por pessoas da comunidade e técnicos da Diaconia (entidade ligada a Denominações Evangélicas).

¹⁸ A Diaconia é uma organização não governamental pertencente a Igrejas Evangélicas do Brasil, foi fundada em 1967 em São Paulo, mas sua primeira sede foi na cidade do Rio de Janeiro de onde sua ação propagou-se por todo o país. Porém, desde 1984, a sede da entidade está instalada na cidade do Recife. Essa entidade se coloca a serviço dos que estão à margem da sociedade e luta pela construção da cidadania com dignidade. Sua área preferencial de atuação é a Região Nordeste do Brasil e ao longo da sua existência vem desenvolvendo diversos Programas e Projetos tanto no meio rural como no urbano (Diaconia, 1998; 2002).

qual a população faz uso gratuitamente. Inclusive o nome de Vila dos Milagres advém da referência feita a esta fonte que é reputada de possuir qualidades terapêuticas.

Em 1988, famílias de baixa renda oriundas do município de Jaboatão dos Guararapes onde residiam em casas alugadas ou com familiares, pressionadas pela necessidade de moradia própria, passaram a ocupar toda a área hoje denominada “Parque Residencial dos Milagres”.

A Associação de Moradores é fundada em 1989, um momento em que a comunidade precisava ampliar e legitimar suas lutas pelos direitos sociais frente aos vários segmentos da sociedade, entre eles o governo estadual e municipal, segundo informações do documento/diagnóstico e a representante da Associação de Moradores.

Como consequência dos descasos das políticas públicas voltadas para a questão da habitação, emerge, em 1991, uma nova ocupação com uma extensão bem maior que a primeira. Dessa vez, é organizada por famílias oriundas de várias localidades da região metropolitana, do interior do Estado e até mesmo, de estados vizinhos, de acordo com informações da representante da Associação de Moradores.

Houve vários enfrentamentos com a Polícia Militar, pois o governo do Estado e o seu braço habitacional, a COHAB, não aceitaram a permanência dessas famílias, uma vez que a área já havia sido projetada para loteamento. A luta não se restringiu à aquisição de moradias, mas continuou com a reivindicação de outras conquistas de serviços essenciais ao bem-estar da população, tais como: energia elétrica, que hoje atende cerca de 40% da comunidade, telefonia, ruas pavimentadas, Programa de Agentes de Saúde Comunitária, Programa de Saúde da Família, a construção da sede da Associação de Moradores e até mesmo a mudança no nome da comunidade, que passou de Vila dos Milagres para Parque Residencial dos Milagres.

Ainda hoje, a região continua sendo ocupada quase que diariamente por novas famílias, oriundas de diversas localidades. Cresce assim, consideravelmente a área de ocupação, com pouco mais de 600 barracos que cercam todo o loteamento caracterizado por 472 casas no Parque Residencial dos Milagres.

O nível de organização da comunidade permite uma participação bastante significativa através de diversas articulações com a sociedade civil e com canais institucionais de formulação e controle de políticas públicas. Registraram-se as seguintes organizações comunitárias presentes no Parque Residencial dos Milagres: Associação de Moradores, Conselho de Moradores, Clube de Mães “Coração de Ouro”, que se encontra inativo no momento, “Comissão de Luta”, que articula e reivindica a urbanização na área de ocupação, os Clubes de Futebol Novo Horizontino e União Futebol Clube, e mais uma escolinha de futebol.

Em 1998 a sua população estava em torno de 1500 famílias, em grande maioria, residente há quase dez anos, principalmente as que se encontram no loteamento, por ser a área que primeiro foi ocupada. Esse dado dá um caráter de permanência aos que se instalaram na comunidade, apesar de estarem suscetíveis à onda de violência que assola a área, segundo informações de moradores.

Na comunidade existem pouco mais de 45 pequenos estabelecimentos comerciais. São 04 mercadinhos, 05 lojinhas de miudezas, 01 açougue, 01 padaria, 03 depósitos de pães, 01 armazém de construção, 14 barzinhos, 06 quitandas/hortigranjeiras, 03 oficinas mecânicas, 02 serralharias, 01 mercearia, 02 salões de beleza, 02 escolas particulares de pré-escolar e alguns pontos de venda de gás.

Quanto à presença de estabelecimento de ensino público, a comunidade enfrenta alguns problemas, porque não existem escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo necessário que os moradores se desloquem para escolas de áreas

vizinhas, tais como: 27 de novembro, URs 01, 03 e 14, Ibura de Baixo e Tejipió. Isto implica em inconvenientes para a população que convive com o medo que aconteça acidentes com seus filhos por terem que fazer trajetos, até certo ponto, longos e perigosos. Outros precisam de transportes, o que não é fácil manter com rendas mensais que muitas vezes não chegam a um salário mínimo. No entanto, a comunidade dispõe de 02 escolas particulares (de pré-escolar e alfabetização), além de 01 escola comunitária¹⁹ que atendia 69 crianças em dois turnos e 13 jovens e adultos, com programas de pré-escolar e alfabetização, segundo dados da representante da Associação de Moradores.

No que tange às condições de moradia da comunidade, há uma situação contrastante na área. A parcela de moradores que vivem na parte loteada tem melhores condições infra-estruturais que as famílias que moram nas áreas de ocupação que cercam toda a área loteada. Nela as moradias são de alvenaria, possuem energia legalizada e sua principal rua – “ladeira da subida dos Milagres” - e uma outra de loteamento são as únicas pavimentadas.

Não existem instalações sanitárias em nenhuma das áreas do Parque Residencial dos Milagres. A água utilizada é clandestina, via gambiarra no cano mestre proveniente da – UR 03, ou seja, no loteamento não existe esgotamento sanitário e água encanada/legalizada, apesar de existirem tubulações instaladas para oferecer esse serviço à população. Quanto às áreas de ocupações, inexistem de todos os serviços de esgotamento sanitário e água, lá não há fossas nem local específico para despejo de dejetos. A energia só é legalizada no loteamento, a ocupação tem energia por gambiarra, isto é, clandestina. Na área de ocupação, existe um serviço rudimentar de

¹⁹ Esta Escola Comunitária funciona no prédio da Associação de Moradores do Parque Residencial dos Milagres.

posteação (estacas de madeiras), construído pelos próprios moradores, que substitui parcialmente a rede de eletrificação oficial. As moradias da área de ocupação são, em sua maioria, barracos feitos de madeirite e outras de plásticos e papelão.

No tocante às áreas de lazer, observou-se que a comunidade tem um campo de futebol utilizado por adolescentes e jovens para jogos, e também a mata, onde se aventuram a fazer caminhadas, apanharem frutas e pegar caranguejos. Não há praças, nem centros de lazer e de cultura. Na visão da líder comunitária, a falta de área de lazer na comunidade acaba expondo crianças e adolescentes a riscos ao aventurarem-se em áreas de reserva militar e nas margens da BR 101 sul.

Dois times de futebol formados pelos próprios moradores se constituem como opções de entretenimento e prática esportiva, tanto para os adolescentes como para as crianças da área. Os primeiros divertiam-se nos caminhos e passeios pela mata, nos jogos de futebol e de videogames. Os meninos, elementos freqüentes e assíduos do espaço público da rua, divertiam-se através de brincadeiras como: pular corda, jogar bola (queimado), jogo da velha, esconde-esconde, academia, pião e empinar pipa. A faixa etária e situação de freqüência em relação ao gênero masculino no espaço público se assemelham ao da outra comunidade descrita (Brasilit).

No que diz respeito à saúde, a população da comunidade usufrui apenas do Programa de Agentes Comunitários de Saúde - PACS, implementado pela prefeitura da cidade do Recife. Não há Posto de Saúde instalado na comunidade, as agentes comunitárias de saúde (em número de 4) que trabalham na área estão ligadas à 6ª Regional Sul, Distrito Sanitário que se localiza na comunidade vizinha 27 de novembro. O atendimento pediátrico e ambulatorial da área é realizado no posto de saúde da referida comunidade. Os casos mais graves são normalmente encaminhados

ao Hospital de Areias (PAM de Areias), Hospital da Restauração e Getúlio Vargas, todos na cidade do Recife.

Na comunidade, existem 03 igrejas Evangélicas (uma da Assembléia de Deus, uma Pentecostal e uma Batista), um grupo Católico que se reúne na Escola Comunitária ou na sede da Associação de Moradores, visto que não existe Igreja Católica na área e um pequeno grupo espírita Kardecista que se reúnem na casa de um dos moradores. Não foi registrada a existência de religiosidade afro-brasileira (Umbanda, Quimbanda, Pais de Santos, etc.). É considerável o número de evangélicos existentes nessa localidade.

Quanto às alternativas de emprego e renda, foi identificado que a maioria dos moradores está inserido no mercado informal de trabalho. Dentre as principais atividades, registrou-se: carregadores de caminhões, cortadores de papéis, vendedores ambulantes, catadores de frutas e verduras. Na área de serviços, muitos moradores exercem atividades como: pintores, pedreiros, domésticas, lavadeiras, eletricitas, encanadores, marceneiros e mecânicos. Em raros casos, ganham acima de um salário mínimo por mês.

Sobre a questão da violência os moradores trataram esse assunto de forma bastante velada, demonstrando insegurança e medo, porque implica em falar no enfrentamento da polícia com representantes de quadrilhas de assaltantes e com as galeras, conforme manchetes dos jornais diários da cidade como o Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio. Na área, esses enfrentamentos têm sido constantes, chegando a invadir a privacidade das famílias.

Além de dispor de uma boa estrutura física e posição privilegiada, a Associação de Moradores tem aos seus redores uma área razoável que servia de ponto de encontro e brincadeiras entre a população jovem do bairro. Na frente tem há aparelho telefônico

público, sendo este um instrumento de comunicação para a população, porque as residências próximas à Associação utilizam-se dele para contatar com outras pessoas.

Essas informações, também são fruto de observações etnográficas, coletadas durante período de residência na comunidade. Os primeiros dias residindo na área foram de receio e apreensão, porque morar em outro lugar sem conhecer ninguém causa essa sensação. Mas, isso não se tornou empecilho. Enveredando por um caminho que viesse a desvendar aquele novo universo que estava em por vir, com seus encantos e desencantos que uma pesquisa de campo pode trazer, foi desenvolvido este trabalho.

Viver num local desconhecido e tido por muitos como perigoso traz algumas aflições, é verdade, mas os laços de solidariedade, o próprio cotidiano das pessoas cria mecanismos de interação social que facilita o convívio, ameniza as querelas entre parentes e vizinhos, diminui o sentimento de angústia de estar abandonado pelas políticas públicas, de estar discriminado socialmente e exposto à marginalização e aos percalços que a vida oferece. Lidar com essa gama de dificuldades e transformá-las em formas de viver é talvez um dos processos fundamentais ao ser humano. Sobretudo, porque é através da vivência cotidiana, da socialização que as pessoas aprendem a ultrapassar ou lidar com os obstáculos.

2.6 Unidade de análise trabalhada

Nas comunidades Brasilit e Parque Residencial dos Milagres, fui apresentado e mantive contato com os respectivos representantes comunitários. Expliquei a eles, (em momento diferente), que o objetivo da pesquisa era entender a diferenciação de gênero existente nas atividades lúdicas infantis, para isso era preciso acompanhar o desenrolar cotidiano dessas atividades.

No Brasilit, conversando com o representante comunitário junto ao PREZEIS, foi combinado que ele se encarregaria de estabelecer um elo entre este pesquisador e alguns meninos da comunidade, indicando os locais onde as atividades lúdicas infantis aconteciam, além de coordenar e ajudar na organização de alguns jogos. Já no Parque Residencial dos Milagres, a metodologia empregada centrava-se nas observações das recreações infantis promovidas pela Associação de Moradores.

O número médio de crianças que participaram das atividades lúdicas observadas nas duas comunidades pesquisadas foi de aproximadamente 80 (oitenta) participantes. No Brasilit foi de 45 (quarenta e cinco) meninos, enquanto que, no Parque Residencial dos Milagres, foi de 25 a 30 meninos, obedecendo a uma circulação de meninos nos dias determinados.

A idade média das crianças foi comum nas duas comunidades. Só para se ter uma idéia, tanto no Brasilit como no Parque Residencial dos Milagres, o menino mais velho tinha 14 anos de idade e o mais novo 08 anos.

O grau de escolaridade dessas crianças era baixo em relação à idade. Todos estavam cursando a 1ª fase do ensino básico em escolas públicas de suas respectivas comunidade. No Brasilit as crianças ainda podiam estudar na mesma comunidade que

residiam, mas no Parque Residencial dos Milagres a realidade é diferente porque as crianças tinham que se deslocar para outras áreas para puderem estudar.

Quanto à predominância da cor/raça, percebeu-se que a maioria dos meninos que participaram das atividades lúdicas observadas, tanto no Brasilit como Parque Residencial dos Milagres, tinham a cor de pele *parda*, seguidos por aqueles de cor negra e os de cor branca.

Referente ao domicílio, todos os meninos que participaram de uma ou outra atividade lúdica que foi observada ou promovida residiam nas comunidades mencionadas. Pertenciam a famílias de baixa renda e muitos deles moravam em casas de estruturadas frágeis onde havia um grande número de pessoas co-habitando.

Quanto aos modos de inserção no universo pesquisado utilizou-se duas estratégias básicas, diferenciada, de *apreensão* dos dados. No Brasilit, consistiu em freqüentar os locais onde se desenrolavam algumas atividades recreativas, principalmente a prática do jogo de futebol. Criou-se uma rotina de observação: acompanhavam-se todos os dias, durante 8 semanas, as partidas de futebol, anotando as falas dos meninos que jogavam e dos que assistiam ao jogo. Nessa investida contou-se com a colaboração do sobrinho (de 14 anos de idade) do representante comunitário que, além de servir de guia até os locais dos jogos, também participava deles. As partidas aconteceram num campo de várzea situado nas imediações da comunidade. A duração das observações foi de 3 (três) horas por dia.

A segunda estratégia foi promover, juntamente com o representante comunitário, nos finais de semana, torneios de futebol e bola de gude com os meninos da comunidade. No total foram promovidos 5 (cinco) torneios – 3 (três) de futebol, com média de 4 (quatro) horas de duração, e 2 (dois) de bolas de gude, com duração média de 4 (quatro) a 5 (cinco) horas para cada dia. Todos foram realizados nas ruas da

comunidade (principalmente na Av. Barão de Bonito e na rua Emetério Maciel) e tiveram a duração de 5 (cinco) horas. Ficando como condutor dos jogos o representante comunitário. Além disso, inicialmente distribuiu-se com os meninos 30 (trinta) bolas de gude para cada um e para o vencedor premiamos com um pacote de 300 (trezentos) bolas de gude: no torneio de futebol, houve um sorteio de 03 (três) bolas de futebol para os participantes.

No Parque Residencial dos Milagres, o principal instrumento metodológico, como já foi mencionado, foram as observações sistemáticas, devidamente anotadas no diário de campo. Todas as atividades recreativas eram desenvolvidas no prédio onde funcionava a associação de moradores e contavam com a participação de meninos, na maioria, e meninas da comunidade e a condução de um educador da própria comunidade. As principais atividades recreativas praticadas na associação foram: totó, quebra-cabeça e futebol mirim. Elas aconteciam simultaneamente e espontaneamente, cada menino ou menina escolhia o que mais lhe agradasse. Geralmente eram realizadas aos sábados, dias que possibilitavam a presença de um número maior de crianças, porque não havia aulas. A duração média das recreações era de 4 (quatro horas) por dia.

Os elementos metodológicos apresentados neste capítulo figuram como ferramentas fundamentais na apreensão dos conteúdos simbólicos ligados às atividades lúdicas infantis. Sem os procedimentos, as técnicas e os métodos utilizados, dificilmente o corpo desse trabalho teria alguma consistência ou fundamento prático. Pois, acredita-se que a concepção de que as formulações teóricas e os dados empíricos, no campo acadêmico, se movimentam dialogicamente, num processo de retroalimentação constante.

CAPÍTULO III

ATIVIDADES LÚDICAS: CARACTERIZAÇÃO E MODALIDADES

Na praia do mar de mundos sem fim,
crianças brincam.

Tagore

3.1 Brinquedos e Brincadeiras: sutilezas conceituais

As brincadeiras e os jogos no Brasil podem ser encontrados nas diversas regiões no país, em vastos repertórios e estilos. Os jogos, brincadeiras e brinquedos diferenciam-se ao longo da história, nas culturas e entre as classes sociais. Dentre alguns jogos e brincadeiras cita-se: futebol, bola de gude, pipa, pião, totó, amarelinha, elástico, quebra-cabeça, vídeo-game, queimado, barra bandeira, pega-pega, garrafão. Focalizam-se aqui as observações sobre a sociabilidade de meninos no jogo de totó, videogame, amarelinha, quebra-cabeça, queimado e de forma mais densa no jogo de futebol e bola de gude²⁰.

O brincar tem uma importância e um reconhecimento por parte de estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1959, no seu artigo 7º, enfatiza o direito da criança brincar ao dizer que: “toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (Sobral, 2003: 26). A academia, por sua vez, através de algumas áreas do conhecimento, como a história, sociologia, antropologia, educação e psicologia, reconhece o papel das atividades lúdicas infantis como um elemento

²⁰ Especificamente esses dois últimos serão analisados no 4º capítulo.

importante de estudo, seja considerando-as como básicas para a formação da estrutura física e psíquica das crianças, seja buscando compreendê-las através de seus significados culturais, sociais e históricos.

O brincar, associado com os aspectos da realidade foi estudado por D. W. Winnicott, em sua obra “O Brincar e a Realidade”, quando ele mostrou que o brincar se constitui como um veículo de comunicação entre as crianças. Na verdade, “(...) *o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais (...)*” (Winnicott, 1975: 63). Refere-se, ainda, ao brincar como uma experiência criativa, como uma forma básica de viver, não resumida as tendências herdadas, mas ligadas às experiências do viver. Isso para ele é a característica especial existente entre a brincadeira e a experiência cultural.

Essa abordagem sobre o brincar centraliza-se em mostrar que a experiência de vida se pauta num movimento amplo e constante entre a subjetividade dos indivíduos e sua observação objetividade, isto é, “*numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos*” (Winnicott, 1975: 93).

Longe de encaminha-se por um viés psicanalítico, este trabalho aproveita as concepções de Winnicott (1975) a cerca do brincar, para enfatizá-lo como um elemento importante de explicação da realidade, colocando o brincar como elemento que visualiza as duas dimensões do processo de assimilação do conhecimento: *realidade subjetividade e objetiva*. Assim, o brincar seria o ponto intersticial entre a subjetividade e a objetividade dos indivíduos.

Dentro desse panorama, a perspectiva de análise é procurar os conteúdos e movimentações simbólicas dos jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças. Por se tratar de um estudo cujo objeto de investigação são as atividades lúdicas infantis, não

serão analisadas apenas as brincadeiras, mas também os próprios brinquedos (Volpato, 2002; Château, 1987). Parte da reflexão se voltará à sua produção, tornando-se necessário traçar uma distinção entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira:

“O jogo exige, explicitamente ou implicitamente, o desempenho de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras; o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelada ao ensino de conteúdos escolares; e a brincadeira por sua vez, é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto, ou ainda, é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (Kishimoto, 1997:23-27).

Segundo Benjamin (1984), antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única, mas produto secundário das diversas indústrias manufatureiras. Havia assim, uma restrição à produção em larga escala desse produto, pois os estatutos corporativos privilegiavam a fabricação de produtos altamente lucrativos. No máximo, havia a fabricação de brinquedos com forte inclinação aos anseios dos adultos. Os brinquedos obedeciam mais à vontade dos adultos do que realmente das crianças. Seguindo essa perspectiva, pode-se afirmar que não só o mundo de percepção infantil, mas também os jogos, os brinquedos e as brincadeiras com os quais são defrontadas as crianças, estão marcadas por toda parte pelos vestígios da geração mais velha (Benjamim, 1984).

Segundo Benjamim (1984) vigorava um rígido naturalismo, não havendo nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro gosto da criança que brinca. Talvez recentemente se possa esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava, erroneamente, que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, o inverso é uma explicação mais plausível.

Percebe-se isso nas investigações de campo, na medida em que as brincadeiras das crianças criavam, elas próprias, conteúdos imaginários para os brinquedos. Por

exemplo, quando num jogo de futebol entre crianças, apresentam-se práticas e valores que socialmente são caracterizados como pertencentes ao universo masculino, exige-se maior esforço, confronto corpo a corpo, movimentos violentos e habilidade com a bola. Em relação à fala ao companheiro ou o adversário o vocabulário é geralmente recheado de palavrões, o que não acontece com as meninas na presença delas. Isso ficou evidente quando o representante comunitário repreendeu os meninos que diziam palavrões no torneio de futebol, diante de uma moça. Ainda referente ao uso de palavrões, em atividades esportivas, por parte de meninas Franch (2000) constatou, em sua pesquisa etnográfica, o seguinte:

“(...) o comportamento das jogadoras assusta algumas mães – palavrões, gestos obscenos, violência nas jogadas remetem a um modelo de menina não desejável para quem quer que suas filhas respondam ao estereótipo de menina comportada” (Franch, 2000: 138).

Outra estratégia de ataque é feminizar o adversário. Desse modo, observou-se que na brincadeira de futebol, o conteúdo simbólico se manifesta efetivamente não através da bola (o brinquedo), ela é o instrumento concreto de execução da brincadeira e do afloramento dos conteúdos.

As brincadeiras infantis, portanto, são que dão luz aos hábitos. Cabe a elas inculcar nas crianças atos rotineiros como comer, dormir, vestir. Todo hábito entra na vida como brincadeira, com suas sutilezas e eficiência, petrificando costumes, práticas e atitudes, incorporando ações e reações reconhecíveis e irreconhecíveis.

Dessa forma, entende-se que as formas de lazer e suas especificações na ordem das coisas têm reflexo na e para a sociabilidade dos indivíduos, na medida que especifica, determina, separa o que é próprio ao homem e/ou mulher. Isso se inicia na infância e mesmo até antes do nascimento da criança. Dependendo do sexo, há toda

uma espera e preparação de chegada para moldá-la através de cores, roupas e formas de lazer.

Na sociabilidade de meninos e meninas, as atividades lúdicas infantis constituem-se, por exemplo, como um dos espaços de formação da masculinidade. Nesses espaços lúdicos, cada esporte pode oferecer um modo particular de codificação e um *ethos* específico, ou seja, vários significados de masculinidade podem ser aí elaborados.

Notou-se nas observações, nas falas das crianças e dos adultos, que os jogos e os brinquedos parecem constituir a primeira maneira pela qual meninos e meninas aprendem, interpretam e internalizam as relações sociais. Isso é visualizado através do que lhes é permitido ou proibido, excluído ou incluído.

Vários jogos e brincadeiras (bola de futebol, bolinhas de gude, pipa, pião, carrinho, revólver) estão associados aos símbolos masculinos por exigirem espaços amplos que não os da casa, só encontrados na rua, indicando, dessa forma, a expressão de exterioridade requerida e manifestada na linguagem sexista do senso comum elegendo o homem como um ser da rua. Paralelamente, observou-se alguns brinquedos e brincadeiras que imitam os móveis de cozinha, cama e mesa, todos símbolos do feminino, apropriados para se brincar em pequenos espaços, como os da casa. Isto afirma a sua representação como pertencendo ao espaço doméstico, *um ser da casa*. (Duque-Arrazola, 1997). Os jogos e as brincadeiras são, de fato, uma das mediações imediatas do processo de socialização de gênero de meninos e de meninas, do seu aprendizado, interpretação e internalização das relações de gênero e de poder, em outras palavras, “(...) os jogos e brincadeiras refletem/reforçam as relações sociais de gênero, constituindo-se, para as meninas, um instrumento de socialização para a subalternidade” (Duque-Arrazola, 1997: 368).

Fazendo uma análise retrospectiva do esporte, pode-se constatar que a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 30 teve a figura feminina como elemento perdedor devido ao corpo frágil diante do homem. Todavia, era geralmente vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos, às mulheres, a suavidade de movimentos e certa distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado, observado em muitas brincadeiras, quando os meninos através de insultos verbais e gestuais procuram efeminar os adversários. O futebol, por exemplo, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões no corpo, especialmente nos órgãos reprodutores.

Hoje, mesmo com a participação de mulheres em esportes antes considerados masculinos, como é o caso do referido futebol, a possibilidade de meninos jogarem com as meninas não se constitui um desafio, visto que um bom desempenho contra elas não lhes creditava qualquer mérito especial, elas não servem de parâmetro. Por outro lado, jogar pior do que elas é um vexame, pois contraria a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Assim, atribui-se que jogar com meninas representa para eles não um *desafio*, mas uma *ameaça*. Para as meninas superar as expectativas e serem melhores que os meninos no esporte é uma honra, motivo de consagração que, em algumas ocasiões e entre alguns meninos, garantia-lhes a legitimidade. Noutros momentos, porém, a desvalorização de sua prática esportiva e delas como mulheres é uma maneira de resistir ao abalo que sua presença causa nas

quadras ao domínio masculino daquele espaço. Nesse aspecto, Bourdieu (1999: 84) diz: *“Se atuam [as mulheres] como homens, elas se expõem a perder os atributos da ‘feminilidade’ e opõem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação”*.

Se as mulheres atuarem como homens, elas estão expostas a perder os atributos da *“feminilidade”*, por outro lado, os homens, se agem como mulheres, da mesma forma, correm o risco de perder a sua *“masculinidade”*. E, mesmo em situações nas quais, necessariamente, não atuem como mulheres, há uma possibilidade clara que os meninos que estão se relacionando, procurem atribuir ao seu rival uma condição ‘feminina’, algo que para eles é um atributo de inferioridade, de negação de seu status masculino.

Com toda essa discussão, não se deve passar em branco uma reflexão mais apurada sobre a concepção das atividades lúdicas enquanto um elemento cultural, até porque, como foi dito, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são portadores de conteúdos simbólicos, eles permitem fazer uma leitura mais próxima da forma de pensamento das pessoas sobre determinado tema, especificamente, a construção social da masculinidade e seus reflexos nas relações de gênero.

3.2 Jogos: definições e características formais

Ao falar sobre Jogo, é indispensável fazer referência a Huizinga (1971), pois foi através do conceito de lúdico que ele fez a ligação entre Jogo e Cultura. Em “*Homo Ludens*” o autor discute o conceito de “jogo”, dizendo que sua essência e característica básica residem na capacidade de fascinação e divertimento. O jogo é um elemento de significação cultural, e, portanto não deve ser entendido por si só, visto que está envolvido por um contexto cultural, ao mesmo tempo interferindo e dando significado a esse contexto. A partir daí dessa concepção ele refuta algumas concepções teóricas que entendem os jogos como descarga de energia, instinto de imitação, necessidade de distensão, preparação para coisas sérias, impulso inato ou desejo de competição.

O autor está certo em afirmar que o Jogo e o seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas, pois eles (aqui está englobado as brincadeiras, de forma geral) devem ser explicado através de suas características e potencialidades eminentemente sociais, sem descartar seu aspecto condensador entre as dimensões subjetivas e objetivas do indivíduo. Quanto ao caráter eminentemente social Huizinga (1971: 08) diz:

“Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa ‘imaginação’. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida”.

O jogo nunca deve ser analisado fora de seu contexto cultural, visto que ele cria sentido e significado através de práticas socialmente estabelecidas que compõem o repertório sócio-cultural das pessoas.

“... o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatória, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ ” (Huizinga, 1971: 33).

Para sintetizar o pensamento do autor, além de fonte do próprio, foram utilizados, sinteticamente, os escritos de Falcão (1997), nos quais ela procura entender, através do jogo de RPG e de seus praticantes, a reconstrução da cultura. Em seu trabalho faz uma revisão bibliográfica sobre o jogo e destaca o conceito de jogo e suas características formais formulados por Huizinga. São essas as características formais:

1. Ser praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios. Ser uma atividade temporária, um intervalo na vida cotidiana, que se caracteriza como uma evasão da vida real, e relaciona-se com as características da “festa”, pois é uma esfera de atividade temporária com orientação própria;
2. Seguir um conjunto de ordens e regras;
3. Ser uma atividade desligada de interesse material ou existir fora da esfera da necessidade ou utilidade material. Relaciona-se a uma necessidade de prazer;
4. Ser uma atividade livre e exterior ávida habitual (tomando a característica de “desinteressado” pois não pertence à “vida comum”). Atividade relacionada ao ócio (que difere do vício e pode aparecer como obrigação no culto e ritual);
5. Se desenrolar em um ambiente de arrebatção e entusiasmo;
6. Poder se tornar sagrado ou festivo de acordo com a circunstância;
7. Ter sua ação acompanhada por um sentimento de tensão e exaltação (seguida pela distensão);
8. Promover a formação de grupos sociais com tendência a exaltarem a sua diferença;
9. Possuir como função uma luta por alguma coisa e/ou a representação de alguma coisa, definida como “realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo”;
10. Possuir uma natureza “extra-ordinária” que permite um tornar-se o outro: a Máscara.

Como se percebe, tais características estão recheadas de conteúdos culturais e apresentam uma função significativa à ação das pessoas. Afinal de contas, o jogo por si só não existe, pois precisa de uma elaboração de signos que lhe dão sentido e, posteriormente, substância significativa.

Falcão (1997) faz uma diferenciação entre os diversos tipos de jogos, para destacar uma visão particular do RPG. Essa tipologia servirá como guia de apreensão de algumas formas de jogos, porque alguns observados apresentam a predominância de uma ou outra característica apresentada pela autora. No futebol, por exemplo, predominância de ação física. Segue os diversos tipos de jogos:

1. **Jogos predominantemente de Fantasia** – referem-se à utilização das máscaras, uma criação de *persona*. Cujo conceito é desenvolvido por Jung, que o toma emprestado do teatro romano, para referir-se à “máscara”, no sentido dos papéis assumidos diante da vida social. No caso uma *persona ludens*, uma máscara criada com a intencionalidade de estar em jogo.
2. **Jogos predominantemente de ação física** – como esportes (que podem ter uma característica profissional tendendo a espetáculo ou uma característica de amador servindo principalmente ao lazer dos próprios jogadores) e outros tipos de jogos infantis.
3. **Jogos predominantemente de lógica** – relativos aos jogos de cartas, xadrez, dominó, *games*, computador, etc.
4. **Jogos de Adivinhação e Oraculares** – relativos aos jogos de adivinhação como o jogo “o que é o que é?” e as adivinhações dos períodos de festas juninas e aos jogos oraculares como o Tarô e o I Ching.
5. **Jogos de Azar** – relativo aos jogos que envolvem o acaso relacionado a apostas.
6. **Jogos dramáticos ao autoconhecimento** – como os exercícios dramáticos de Augusto Boal, o psicodrama de Moreno, a somaterapia de Roberto Freire, o mitodrama de Yves Durand, etc.

Esta tipologia expressa algumas propriedades específicas e serve para melhor se entender os caracteres de formação de determinados jogos. Dentre essa tipologia, foi observado, que os jogos e as brincadeiras infantis acompanhadas no Parque Residencial dos Milagres e no Brasilit tinham caráter de jogos de predominância de ação física, no caso do jogo de futebol e de bola de gude, e de predominância de lógica para os jogos de vídeo – game e quebra-cabeça. Acredita-se, porém, que essa tipologia não obedece a um princípio rígido, ou seja, determinado jogo ou brincadeira pode possuir mais de uma qualidade, não sendo excludente uma tipologia da outra, isso se observa, por exemplo, no jogo de bola de gude, os jogadores exercitam tanto sua parte

física (movimentando-se de um lado para outro ou se agachando), e ao mesmo tempo, exercitam toda uma lógica para saber jogar e saber vencer.

Assim, a proeminência do caráter lúdico, enquanto princípio chave na compreensão do jogo como um elemento cultural de extrema importância, entra em consonância com a afirmação de Falcão, que, sob inspiração de Huizinga, afirma que:

“(...) a função lúdica (cuja essência é supralógica e reside no prazer, divertimento, etc.) motiva formas alternativas de compreensão/expressão da realidade, e o faz através de um conjunto de regras e métodos ou metáforas que caracterizam o jogo. O estilo, na arte, possui um elemento lúdico porque também se baseia na formação de um conjunto de características que tendem a formalizar-se” (Falcão, 1997: 40).

Em decorrência de tudo o que foi dito sobre o Jogo, reafirma-se que ele não deve ser analisado despidido de um contexto social. Além de ser uma forma lúdica de interação, é um possuidor e/ou portador de conteúdos sociais importantes, até porque nada é despidido de sentido. Por trás de qualquer fenômeno social existe uma lógica compartilhada por um grupo de indivíduos. Isto se torna mais claro na afirmação de Caillois (1990: 10), quando diz que: *“o jogo designa não somente a atividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou a funcionamento de um conjunto complexo”*.

Percebe-se que o Jogo tem um caráter pedagógico, na medida que instrui quanto à repartição de comportamentos, permitindo que se constate uma especialização sexual. Por exemplo, demarca sutilmente, uma fronteira entre o que se considera masculino e feminino.

As atividades lúdicas infantis obedecem a essa lógica, quase todas são divididas em duas categorias exclusivas e distintas. As meninas são convidadas a *“fazer como as*

mamães”: a brincar de casinha, bonecas, comidinha, a tudo que está relacionado às qualidades pertencentes às mulheres, como serem emotivas, vaidosas, segundo os estereótipos construídos pela sociedade, como foi explicitado em momentos anteriores. Por outro lado, as brincadeiras dos meninos quase sempre privilegiam o espaço da rua, tido como masculino, onde se relacionam as qualidades consideradas pertinentes aos homens.

Por exemplo, o jogo de bolinhas de gude e seus significados estão ligados à lógica de um modelo de masculinidade que prima pela diferenciação entre o gênero masculino e o feminino, na medida que se presencia uma velada proibição referente à participação das meninas no jogo, isso fica evidenciado em algumas falas de meninos, mas também nas das mães das meninas: *“eu já disse que não quero essa menina lá [na rua] brincando de bola de gude, não dá certo, é só pra eles ensinar e fazer o que não presta com ela, lá ela só vai aprender sem-vergonhice”* (mulher reclamando a filha).

As atividades lúdicas infantis, portanto, quase sempre obedece a categorias de jogos sexuais, ou seja, de um lado brincadeiras de meninos e de outro, de meninas. Esta idéia é disseminada pelas relações sociais e passada de pai para filho, contando com a contribuição dos setores educativos, que reproduzem o modelo hegemônico de masculinidade. Nesse sentido, a escola pode ser considerada como um instrumento eletivo para a formação ideológica, possibilitando a perpetuação das explorações de classe e de sexo, mas sempre de forma sutil e disfarçada.

De acordo com as observações de campo, em todos os jogos é muito importante que o jogador gabe-se de seus êxitos, demonstrando suas qualidades individuais e inferiorizando seus adversários, porque *“(...) o objetivo pelo qual jogamos e competimos é antes de mais nada e principalmente a vitória (...) Os frutos das vitórias podem ser a honra, a estima, o prestígio”* (Huizinga, 1971: 58). Como inferiorizar, no

universo masculino é associar a adjetivos relacionados ao feminino, homens expressam sua superioridade e seu prestígio através da desqualificação programada das qualidades femininas²¹.

Esses aspectos se apresentaram de forma sintomática nas interações sociais das crianças quando elas jogavam e brincavam. Sentindo a necessidade de demonstrar as características que servem de base para argumentação desse trabalho, reservou-se o espaço que se segue para fazer algumas descrições, mesmo que sutis, sobre algumas atividades lúdicas observadas.

3.3 Relatos sutis de algumas atividades lúdicas observadas

3.3.1 Videogame

Os estabelecimentos de jogos eletrônicos estão difundidos nas áreas observadas. No Parque Residencial dos Milagres a casa de games eletrônicos situava-se em frente a sede da Associação de Moradores da comunidade. Sendo muito procurado por meninos e rapazes que destinavam parte de seu tempo para se divertir.

Para ter acesso ao jogo era preciso que se adquiria uma ficha, que custava em média R\$ 0,50 (cinquenta centavos de real). Ao colocar a ficha era acionado o jogo, dando-lhe três oportunidades de continuar jogando, ou melhor, você poderia falhar por três vezes, na última se houvesse falha o jogo era encerrado. O tempo de jogo variava de acordo com a habilidade que cada competidor. Outro detalhe: a máquina possibilita que as partidas possam ser jogadas sozinhas ou com outro adversário, mas, geralmente jogava-se em dupla. Isto fazia com que houvesse uma redução de custo, porque apenas

²¹ Esse aspecto será melhor trabalhado no IV Capítulo, nos itens sobre hierarquização interna na construção da masculinidade e outro sobre a feminização do outro.

uma ficha dava acesso a dois competidores, além de haver um enfretamento direto entre dois competidores.

No Brasilit, o videogame funcionava numa residência que ficava próxima a casa do representante comunitário, que manteve contato com o proprietário do estabelecimento, intermediando nossa presença. Entre os momentos de observação nesses espaços será feita uma síntese dos acontecimentos observados nas duas comunidades. Durante alguns dias, normalmente durante a noite, por ser o período que os meninos costumavam jogar no videogame, as observações foram sistematizadas e anotadas. Presenciou-se a existência de um bom número de crianças jogando. Apesar disso, o proprietário do videogame não arrecadava uma quantia boa de dinheiro, porque as crianças gastavam pequenos valores, na maioria das vezes, apenas R\$ 0,10 (dez centavos de reais), equivalente a 6 (seis) minutos de brincadeira; ou R\$ 0,20 (vinte centavos de reais), equivalente a 12 (doze) minutos e no máximo R\$ 0,50 (cinquenta centavos de reais), que equivalente a 30 (trinta minutos).

Num determinado dia, foram observados meninos jogando videogame e passei a anotar as falas deles diante da máquina. Nesse momento, dois meninos jogavam, um de 08 anos e outro de nove de idade, quando o menino mais novo disse para o coleguinha que estava ao lado jogando (esse coleguinha estava com algumas dificuldades para iniciar o jogo): “*Peraí, mulher feia, deixa eu ajeitar isso aqui mulher feia.*” (*menino de 8 anos*). Essa colocação expressa um sentido de insulto ao outro menino, colocado-o na posição de gênero feminino, ainda mais acompanhado da qualidade de feia.

Da mesma forma que no Brasilit, no Parque Residencial dos Milagres as falas dos meninos giram sempre em torno de uma afirmação da masculinidade, controlada e

acionada através de alguns elementos, tais como: na hierarquização interna (entre os próprios meninos), na feminização de outro menino, na exaltação da virilidade, etc.

3.3.2 Totó

Consiste num jogo sobre uma mesa com duas equipes de bonecos em ferro, presos por sistemas de varas giratórias, manipuladas por um ou dois garotos de cada lado. Ou seja, o jogo é caracterizado por uma mesa no formato de um campo de futebol, distribuído com alguns bonecos que representam os jogadores em campo. De cada lado do campo estão os bonecos distribuídos entre atacantes e defensores de cada time diferente; os bonecos são fixados por hastes. Estas hastes também servem para quem estiver jogando manipule os bonecos, cujo objetivo é atingir a meta do adversário. Assim, como no futebol, no totó o objetivo final é o gol. Este tipo de jogo foi uma das atividades lúdicas praticadas pelas crianças nas comunidades.

Este jogo nos chamou a atenção por suas características próximas ao do futebol, apresentando, também, predominância de jogos de ação e ao mesmo tempo de lógica, porque é preciso haver muita movimentação com os braços para manipular os bonecos que servem para levar a bola até o gol. Quanto às relações de gênero notou-se uma maior participação de meninos e a rejeição dos meninos jogarem partidas mistas.

Observando o jogo de totó, na Associação de Moradores do Parque Residencial dos Milagres, aconteceu um fato interessante num dos sábados de diversão. Neste dia apenas duas meninas se encontravam no recinto, uma delas manifestou interesse em jogar totó. O que causou um verdadeiro rebuliço, por parte dos meninos, não pelo simples fato do interesse da menina querer jogar totó o que é compreensivo, mas pelo fato de todos os meninos se manifestarem contrários à participação dela no jogo e, conseqüentemente, sua inserção no universo que até então era dos meninos.

Uma das primeiras tentativas girou em torno da exclusão da menina do jogo de totó, sendo vetado a ela a participação, cuja alegação passava pelo caráter proibitivo de meninas quererem participar dos mesmos espaços que os meninos. Foi preciso que o educador conciliasse o impasse, pois a menina não abria mão da sua participação no jogo. Então, ele procurou interceder pedindo aos meninos que jogassem com ela, o que de pronto lhe saiu uma recusa veemente por parte de todos os meninos que ali estavam.

Decidiu-se, então, colocar as duas meninas para jogarem. Já que a outra, mesmo meio interessada em jogar, pouco participou do impasse e estava envolvida em outras brincadeiras. Esta opção foi a saída que o educador encontrou para resolver o impasse. Ficaram elas duas brincando com o totó sob os olhares de insatisfação dos meninos.

Só posteriormente, é que alguns meninos decidiram jogar com/contra as meninas, deixando claro que o jogo agora não passava de um amistoso. Sem nenhum caráter: “*é de vera*”. Interpreta-se, assim, que o medo de enfrentar as meninas não residia simplesmente porque elas possuíam uma habilidade extraordinária, mas, mais pelo simples medo de uma derrota inesperada e/ou o reconhecimento de uma maior habilidade das meninas no jogo de totó. O fracasso fatalmente não ia soar bem entre a molecada que ali se encontrava. O risco da chacota rondava a todos em caso de uma possível derrota para uma das meninas.

3.3.3 Quebra-cabeça

Outra atividade lúdica infantil foi o quebra-cabeça. Ele é caracterizado da seguinte forma: as crianças tinham que formar o corpo humano. Para o educador, isto possibilitaria um maior conhecimento por parte das crianças do corpo humano e seus respectivos órgãos.

Observando esta atividade percebeu-se que havia pouco interesse dos meninos em participar, ao contrário das meninas. Um menino que gostava muito de brincar com o quebra-cabeça e quase não participava de outras brincadeiras, algumas vezes era chamado pelos outros de “*mulherzinha*”. Existe uma espécie de controle social para interditar alguns jogos, designando que um jogo pertence aos meninos e outros as meninas.

Esta brincadeira apresenta característica predominante de lógica. Os meninos procuram encaixar as peças do quebra-cabeça nas suas posições corretas, o que exige deles muita atenção. Referente às questões de gênero, notou-se a pouca procura por parte dos meninos, mesmo com a intervenção do educador – que procurava indicar essa brincadeira para os meninos, por seu caráter educativo, segundo ponto de vista dele.

3.3.4 Amarelinha ou Academia

Brincadeira quase exclusiva de meninas, a Amarelinha, também conhecida como “*pular amarelinha*”, estimula a criança a ter as noções dos números, trabalhando a ordem das casas numéricas do número 1 (um) ao 10 (dez), além disso, estimula à habilidade do equilíbrio, pois nas áreas onde existem associações de casas, ou seja, nos quadrados 1 - 4 -7-10, as crianças apenas podem colocar um pé e, nas demais com casas juntas (2 e 3 -5 e 6 - 8 e 9 e Céu), podem e devem colocar os dois pés.

Brincam quantas crianças quiserem e cada uma tem sua pedra. Quando não disputam na fórmula de escolha, falam: - “Primeira!” (será a primeira); “Segunda!” Quem falar em segundo lugar será a segunda, e assim sucessivamente. A seguir, tem-se a seqüência do jogo:

- a) Joga-se a pedra na 1ª quadra, não podendo pular nela. Vai com um pé só, batendo os dois pés no chão, na quarta e quinta casa e no “céu sem fim”. O processo é repetido em todas as casas;
- b) Chutinho - Vai se chutando a pedra que foi jogada perto, antes da amarelinha, com um pé só. A pedra não pode bater na risca, se errar passa para outra criança até chegar sua vez novamente.
- c) Na terceira etapa, joga-se sem pedra. Com os olhos vendados, diz – “Pisei?” As outras respondem: “- Não”. Assim, casa por casa até sua vez. Também na terceira casa é com um pé só. E os dois pés na 4ª e 5ª casas.
- d) Tirar “casa” - de costas, joga-se a pedra para trás, aonde a pedra cair essa “casa” será excluída. Risca-se com giz a mesma, podendo pisar nela com os dois pés.

Esta brincadeira apresenta características que envolvem desde uma habilidade física - pois ela é praticada, quase sempre, sob um pé só – até um poder de precisão ao se jogar a pedra e uma lógica matemática, pois cada “casa” possui um número correspondente. Referente às questões de gênero notou-se que quando uma brincadeira é considerada de meninas, e mesmo nos casos que os meninos brincam com elas, eles são rotulados de “*mulherzinha*”, “*mocinha*”, indicando que essa brincadeira é zona de resistência por parte deles. Os risos e as galhofas direcionadas aos meninos que jogam ou jogaram amarelinha servem como mecanismo de controle social.

3.3.5 Queimada ou Baleada

Joga-se com dois grupos de crianças, uma de cada lado. Observa-se a mesma distância no meio do campo, traça-se uma linha chamada fronteira. O grupo fica distante da fronteira por alguns metros. Atrás do grupo, e feita uma segunda linha, onde fica o cemitério local, para quem for desclassificado. Cada grupo possui o seu. Os componentes do primeiro grupo chegam à fronteira e atiram a bola no segundo grupo.

Se ela acertar alguma criança do segundo grupo, esta irá para o cemitério do primeiro grupo. No final, o grupo que tiver menor número de crianças no cemitério, venceu. A bola é atirada com a mão.

Esta brincadeira é de predominância de ação física e de estratégia. Nela aparece um caráter mais ou menos misto na participação, porque às vezes presencia-se meninos jogando, porém, os participantes, em grande parte, são meninas, além disso, a brincadeira foi associada pelos meninos que fizeram parte do grupo de estudo como uma das brincadeiras de “meninas”.

Os relatos sobre as atividades lúdicas acima mencionadas são importantes para a argumentação desse trabalho porque servem de base para a compreensão da construção social da masculinidade enquanto um dos elementos presentes na socialização. Nesse sentido, essas atividades se configuram com um dos portais de reflexão sobre as complexas costuras das relações sociais de gênero, abrindo caminho para o mergulho nas teias simbólicas pelas quais se estabelecem as experiências sociais das crianças investigadas. Além disso, também serve para apresentar as várias estratégias utilizadas por elas para se divertirem e construírem seus espaços de sociabilidade, dentro de seu contexto sócio-cultural e como nesses espaços se estabelecem e se definem os tratamentos e as demarcações entre meninos e meninas.

CAPÍTULO IV

ATIVIDADES LÚDICAS EM PRÁTICA

Pensando na possibilidade de buscar um tipo de explicação para as configurações das relações de gênero entende-se que o esporte e as atividades lúdicas infantis são espaços estratégicos para o estudo das masculinidades e das relações de gênero. São nesses espaços culturais onde meninos e homens aprendem a se enaltecer desvalorizando os homens que são fisicamente mais fracos e as mulheres (Sabo, 2002). Isto posto, mostrar-se-á como os dados coletados confirmam esses pressupostos.

4.1. Etnografando o jogo de futebol

4.1.1 Caracterização geral

O “racha” ou “pelada” é geralmente jogado em campos de várzea, praças, ruas de pouco movimento, gramados de jardins públicos, terrenos baldios, praias. É um jogo de bola muito difundido entre crianças e adultos, sem distinção de idade. Em qualquer espaço, e com uma bola se pode jogar uma pelada ou racha, versão informal do popular jogo de futebol.

Geralmente os “peladeiros” vão se reunindo aos poucos e, enquanto esperam a adesão de outros participantes, aproveitam para disputar linha de passe, bobinho, cascudinho, dupla, chute-a-gol. Estas jogadas que antecedem a pelada, propriamente dita, são formas de atrair novos companheiros e, paralelamente, proporcionar o aquecimento dos jogadores. Reunido o grupo, com número fixo de participantes, mas

sempre igual para cada lado, marcam-se as balizas que podem ser improvisadas de várias maneiras: camisas, chinelos, pedras, pedaços de pau, galhos de árvore, etc.

Existem casos em que dois jogadores tiram o par-ou-ímpar, se for necessário, e o vencedor começa a escolher seu time. Vão se alternando na escolha até que não sobre mais ninguém ou se atinja um número considerado suficiente. Normalmente, os primeiros a serem escolhidos são os melhores jogadores, ficando para o final ou indo para o gol (se não for com balizas mirins), aqueles que são considerados ruins na linha-ataque ou na defesa. Em outros casos, os times são formados com base no coleguismo, na afinidade e na amizade. Quando a pelada se inicia com um número reduzido de “peladeiros”, à medida que novos elementos se aproximam da beira do campo, vão sendo escolhidos, entrando sempre um de cada lado.

Na pelada as regras do futebol não são respeitadas, isto é, vale tudo²². A única exceção é a mão na bola. Esta falta provoca a interrupção da partida, quando é então cobrada a penalidade, que poderá ser um pênalti, caso o lance tenha ocorrido dentro da área. Quando jogada na rua ou em praças, freqüentemente não há goleiros, sendo balizas demarcadas em tamanho bastante reduzido para dificultar o gol.

Sem tempo determinado de duração - a não ser quando se combina previamente o número de gols - o jogo se desenvolve até escurecer, com incentivos e vaias dos assistentes e torcedores. Quando não há combinação prévia do número de gols da partida, o fim poderá ser determinado pelo primeiro gol feito a partir do momento em que alguém grita: - “*Quem fizer o primeiro gol ganha!*”. A pelada, então, se torna mais animada com os dois times querendo ter a honra de marcar o último gol e, conseqüentemente, saírem vencedores.

²² Entenda-se quase tudo, porque os jogadores estabelecem regras próprias entre eles que se aproximam das regras do futebol profissional.

Saindo da caracterização geral desses “rachas” ou “peladas”, serão, agora, especificados alguns acontecimentos observados durante as partidas de futebol. Os dados que se seguem fizeram parte das observações como um todo, mas estão sendo relatados como tivesse se apresentado num único dia.

4.1.2 Relatando um dos dias de jogo

Duas e meia da tarde. Aportei diante da residência do representante comunitário para dar continuidade à coleta dos dados. O representante não se encontrava, mas tinha deixado seu sobrinho com a tarefa de ser meu acompanhante e levar-me até um dos espaços onde os meninos dedicavam parte de seu horário vespertino em atividades de lazer. Ele, também, era dos freqüentadores do “racha” ou “pelada”, e quase todos os meninos que se encontravam no campo eram seus amigos, conhecidos e/ou colegas de escola. Os meninos contatados, por intermédio dele, encontravam-se na faixa etária entre 12 e 14 anos de idade. Esses meninos, todos os dias, costumavam “*bater uma bolinha*”.

Seguindo, então, ao destino dos rachas, percurso cheio de irregularidades que cortam e recortam as paisagens urbanísticas e formação das habitações simples da comunidade. Acompanhando os passos cálidos do guia de pesquisa, que me conduzia pela comunidade até os campos onde homens jovens, adultos e adolescentes costumavam jogar futebol com seus pares de amigos e de parentesco, notei a presença considerável de pessoas pelas ruas e calçadas. O trecho, ao qual faço referência, é uma via de acesso ao complexo poliesportivo Beira Rio, nele encontrei um emaranhado de casebres, vielas e becos que compõem o mapa geográfico e habitacional da comunidade, em sua maioria composta de precária infra-estrutura (casas tipo favelas). Trata-se de um trecho que fica entre as Avenidas Barão de Bonito,

no Brasil, e Afonso Olindense, na Várzea. Nessa caminhada o guia recrutava alguns de seus amigos para participar do jogo.

O guia e eu chegamos ao local dos jogos de futebol. O Campo do Beira Rio está localizado na Várzea, próximo ao terminal de Integração do Bairro, logo depois da Avenida Afonso Olindense, em direção ao Rio Capibaribe. Na metade desse percurso encontrou-se um grupo de meninos, todos colegas do guia, que juntos se dirigiram até o campo onde costumavam jogar futebol. Durante a caminhada alguns meninos se interrogavam sobre quem seria a pessoa que agora se juntava a eles para assistir o jogo. Perguntavam sobre o grau de parentesco entre eu e o guia mirim. Às vezes, os meninos procuravam incentivar a participação nas partidas (recusada por mim, visto que tinha que centrar-se nas observações etnográficas).

Quando o jogo foi iniciado, os meninos que esperavam sua oportunidade de entrar para jogar ficavam próximos um dos outros, e eu junto a eles. De forma tímida eles procuravam saber um pouco mais sobre minha pessoa e porque passei a frequentar seus espaços de lazer, suas tardes de recreação.

No campo notei a presença de um público diversificado, que abrangia uma diversificada faixa etária, com formas de lazer para homens adultos, jovens, adolescentes e crianças. As formas de lazer variavam desde a prática de se jogar futebol até empinar pipa. No complexo existiam dois campos de futebol, com dimensões que se aproximavam das medidas dos estádios de futebol profissionais e uma quadra poliesportiva aonde rapazes e moças costumavam jogar voleibol.

No primeiro campo, durante as tardes que fui observar os meninos jogarem futebol, quase sempre era ocupado por crianças e adolescentes de uma escolinha de futebol. Findado o jogo, da referida escolinha, entra em cena o “racha” dos adultos, que, nessa ocasião, ocupa todas as dimensões do campo, com a existência de regras

que mais se aproximam de uma partida de futebol. Os jogadores, na maioria, jogam calçados, sem uniforme de times geralmente jogam sem camisa.

No segundo campo, o desenho é outro. Mesmo tendo dimensões similares ao do primeiro campo, esse fica subdividido em três pequenos campos, com dimensões que mede aproximadamente 10m x 4m. Nessa subdivisão existe a separação entre o mundo dos homens adultos e de crianças beirando a adolescência.

As barras (traves) do jogo eram geralmente feitas com pedras ou pedaços de tijolos e eram medidas com as passadas de um dos meninos, 4 (quatro) passos de largura. Em alguns casos elas são feitas de ferro e possuem redes, medindo aproximadamente 50 cm de largura e 60 cm de altura.

Esses campos se configuram como espaços de homossociabilidade, nos quais homens e meninos jogando e/ou assistindo compartilham, não só de um espaço físico, mas também dos espaços simbólicos, dos códigos e valores que perpassam o mundo de construção do modo de ser masculino. Modo este estabelecido através de infinitas formas de sociabilidade e diferenciadas segundo os movimentos simbólicos que são o fio condutor do conhecimento.

A formação dos times não tinha um critério bem definido, a lógica mais clara era o grau de amizade entre os meninos e quem tivesse mais habilidade com a bola de futebol. Cada equipe era composta por três jogadores²³. O número de equipes variava de um dia para o outro, houve dias que só tinham três equipes e dias que tinham cinco equipes. Duas equipes começavam jogando e as demais ficavam esperando sua vez, que acontecia quando uma das equipes que estavam jogando fazia um gol ou quando

²³ Raramente esse número crescia para 4 jogadores em cada equipe, quando acontecia tinha uma razão: uma quantidade maior de meninos que queriam jogar. Mas, isso desembocava em outra coisa: era necessário aumentar o tamanho do campo.

chegava o tempo mínimo de 10 minutos por partidas, tempo estabelecido pelos próprios meninos. Habitualmente, os “*rachas*” se iniciam na parte da tarde e duram de três a quatro horas, até o pôr-do-sol. Em um dia de jogo ocorre entre nove ou dez partidas diferentes. Cada jogo é precisamente igual aos outros, em seu padrão geral.

O principal objeto do jogo é a bola. Só existe uma bola para todos os meninos, quando ela é chutada com força e cai longe, todo o time fica esperando um dos componentes do time que tem a posse de bola, ir buscar. Diferentemente do futebol profissional que obedece a um conjunto de regras bem estabelecidas, e que devem ser cumpridas por todos que fazem parte do *metier* futebolístico, (jogadores, dirigentes, árbitros e cartolas) o “*racha*” não apresenta regras rigorosas, elas são estabelecidas durante o acontecimento do jogo e às vezes até contestada.

Referente a contestação das regras, as infrações são cobradas com um jogador colado a bola, impedindo a sua passagem diretamente. Qualquer jogador pode pedir falta, pois não existe a figura do árbitro e isso, muitas das vezes, ocasiona brigas e contestação por parte de alguns meninos que não se conformam com o pedido de uma falta. Esse fato ocasiona insultos que desembocam na verbalização direcionadas à virilidade, ao questionamento do menino enquanto homem. Pedir uma falta que não seja ríspida coloca os meninos em acusações mútuas sobre a força do outro. Moleza e fraqueza não combinam com o requisito de masculinidade exigido nos rachas. Nesse sentido, existe uma vasta literatura sobre a construção da masculinidade no esporte, tendo a força física e emocional masculina como elemento importante da construção de um *ethos* masculino (Sabo, 2002; Bourdieu, 1999; Louro, 1997). Era freqüente observar, através de afirmações espontâneas, a exaltação das potencialidades como também a diminuição dos adversários. Essa diminuição se apresenta como instrumento de valorização da masculinidade, porque as virtudes são, quase sempre, associadas a

adjetivos masculinos, enquanto que os adjetivos de desqualificação, são associados ao feminino. Pode-se dizer que os jogos e as brincadeiras observados não só ensinam os meninos a se considerarem superiores às mulheres, mas também evitar tudo aquilo que se refere ou se define culturalmente como atividades ou características femininas (Bourdieu, 1999; Vale de Almeida, 1995).

No racha não há tiro de meta, quando a bola sai pela linha de fundo qualquer jogador pode sair conduzindo ou tocando para um companheiro de time, que em algumas ocasiões tocam para um menino próximo e arrisca um drible no adversário, o que vai lhe trazer orgulho se por acaso ele conseguir sucesso na jogada, são nesses momentos aonde se exalta bastante às qualidades individuais dos meninos/jogadores, Eles próprios costumam se vangloriar da sua habilidade, exaltando a jogada e colocando o adversário como aquele que foi incapaz de tomar a bola. Nesse momento, as brincadeiras e gozações feitas a partir de uma jogada bem construída individualmente ou coletivamente são causadoras de elogios para quem fez a jogada e de gozações e brincadeiras depreciativas para quem sofreu a jogada.

Como se sabe, no futebol o objetivo final é o gol, mas não se pode deixar de dizer que por trás desse objetivo estão presentes outros elementos que fazem parte do jogo, tais como, uma bela jogada, comemorada ou acompanhada de uma lamentação por ter perdido o gol, *“mas pelo menos foi uma bela jogada”*. A plasticidade do jogo não se concentra no gol, ele é desfecho de tudo o que acontece nas quatro linhas. São nesses momentos de interação, de um menino passando a bola para outro ou mesmo fazendo uma jogada que mereça elogio que acontece a verbalização de falas que estão carregadas de valores relacionados a masculinidade.

Nos rachas também não tem impedimento, que se constitui numa regra caracterizada da seguinte forma: o atacante se posiciona a frente do último defensor da

meta a ser atacada, dessa forma, o jogador estar em posição de impedimento. Esse tipo de jogada os meninos chamam de “estar na banheira”, mas para eles não funciona como penalidade da jogada, o jogador pode estar em qualquer posição no campo e fazer o gol, não existe impedimento nos “rachas”.

O escanteio ou córner é também outra regra que no racha não tem o mesmo formato do futebol jogado com dois times com 11 jogadores cada, nessa situação ele é batido com os pés, já no racha ele é cobrado com as mãos ou com pés. Quando a bola sai pela linha de fundo em decorrência de uma interceptação do defensor que impediu a consumação da jogada (o gol), um dos jogadores vai até a linha imaginária que simboliza os espaços dentro e fora do campo e arremessa com as mãos ou com os pés.

Em termo de regras, a considerada mais clara no “racha” é a interdição de usar as mãos quando a bola estar em jogo. Usar as mãos, só é aceito em duas ocasiões. Uma quando se vai bater o escanteio (como já mencionado) e a outra na cobrança de lateral. Em outras jogadas fica terminantemente proibido colocar as mãos sobre a bola, exceto em casos em que ela toque na mão de um menino sem que ele tenha a intenção de mudar a trajetória da bola, o que muitas vezes ocasiona muitas confusões devido existir várias interpretações sobre o fato, nota-se isso quando um menino diz *“eu não coloquei a mão na bola, eu toquei se quiser, não é falta”*, e outro retruca: *“é falta, você colocou a mão na bola e isso não vale...”*. Cria-se o maior burburinho, interpretações de um lado e de outro, ganha aquele que conseguir falar mais alto, impor sua opinião ou mesmo conseguir a maior adesão dos participantes ao jogo. Até mesmo os meninos que estão no time de fora opinam sobre a jogada e acabam por influenciar na decisão sobre se foi falta ou não.

Nesses rachas não existe posição determinada, o deslocamento no campo é constante, vê-se numa hora um menino como atacante e pouco depois ele já está na

defesa. Há uma circulação de meninos nas posições, o que se mantém sempre é um menino perto de outro colocado numa posição estratégica para receber a bola. Há também a ausência de goleiros no jogo, o máximo que acontece é que um dos meninos fica próximo às balizas para impedir o gol.

O tempo de jogo geralmente é de 10 minutos ou dois gols. Se o jogo for empate e ainda houver mais de um time, saem os dois times que estavam jogando. Se existir apenas um time na espera para jogar, a partida será decidida na cobrança de penalidades máximas diretas para as balizas, numa distancia de mais ou menos cinco passos. Cada equipe tem direito a três cobranças. Terminado os 10 minutos será decretado o vencedor a equipe que estiver com vantagem no marcador.

O critério de entrada para o jogo de cada time é a ordem de chegada dos participantes e o anúncio da composição do time. Na medida em que mais meninos vão chegando, mais times vão se formando.

Esses rachas se constituem como uma das formas lúdicas que fazem parte da rede de sociabilidade na comunidade. Dentro dessa rede percebe-se alguns elementos, entre eles a segregação sexual do lazer. Numa pesquisa sobre tempo livre e lazer Franch (2000) também percebeu essa segregação. Segundo ela,

“brincar de academia, de ‘cozinhado’, de boneca, pular corda ou elástico é típico das meninas abaixo dos onze anos, embora algumas dessas brincadeiras estendam-se aos primeiros anos da adolescência. Os meninos, mas também os jovens ‘ameninados’, gostam de empinar papagaio e de bola de gude, brincadeiras que vão esquecendo-se posteriormente. Brincar de escondido é lembrança de infância para os adolescentes de ambos os sexos. Crianças e jovens partilham o gosto por alguns jogos de equipe: o de queimada as meninas, o de futebol para ambos os sexos, embora com claro predomínio masculino e aberto à participação de adultos” (Franch, 2000: 136).

A construção social da masculinidade se apresenta nessa segregação sexual, mas também em outras esferas de sua constituição, como é o caso da exaltação de

ser macho em determinadas jogadas. Os covardes, os fracos, são execrados e ridicularizados, se configurando nesse momento da interação social numa hierarquização interna, forte elemento que compõe uma das facetas dessa construção. Bacelar (1997) também percebeu isso em seu estudo sobre jogo de futebol²⁴ em camadas populares. Segundo ele é forte a exaltação do macho forte e viril, aquele que desafia, que não tem medo, caso contrário, ele será desmoralizado, desonrado. Por isso, *“abdicar da coragem, não enfrentar o adversário mesmo quando em desvantagem, se esconder da disputa, será motivo determinante para a desmoralização e a desonra (...) Assim, torna-se muito comum a designação de ‘boneca’ e ‘menina’ (Bacelar, 1991: 97)*

Nas observações feitas também notou-se designações que se assemelham as que foram constatadas por Bacelar. No caso aqui específico as designações mais comuns encontradas para desmoralizar o adversário quando ele fraqueja, tira o pé de uma jogada mais dura, são as denominações de: *“frangos”, “maricas”, “mulherzinha”*. Com a palavra os meninos:

“Tu é frango? Ninguém pode encostar que tu pede falta, parece que é frango...” (André - 11 anos).

“Porra cara, tá com medo de jogar. Tu tá nervoso. Ó pra aí o cara, tem medo de entrar numa dividida. Tu não é home não? Tu é frango, é?. O cara lá é home igual a tu” (Augusto - 14 anos).

Esses rachas se configuram como um momento especial do lazer dos meninos, colocando em destaque certos aspectos da sua realidade, eles são mais que um simples “lazer” (recreação consentida), configura-se, também, como a expressão de sua própria sociabilidade, da sua própria convivência.

²⁴ O autor referido denomina de “baba” ao que em nossa pesquisa chamamos de “rachas” ou “peladas”.

Jogar futebol em campos de várzea é um costume corrente no cotidiano de homens e meninos. E, sem dúvida, pode ser interpretado como um espaço de homossociabilidade, aonde homens e meninos vivenciam e compartilham valores e significados de práticas por eles mesmos denominadas de masculina. O espaço do racha, portanto, realça o laço masculino, na medida em que os meninos dizem como se relacionam entre si e o que significa isso para suas vidas.

4.2 Etnografando o jogo de bola de gude

4.2.1 Caracterização Geral

Nossos ancestrais pré-históricos já jogavam **bolinhas de gude**, ou melhor, seixos de rio e artefatos em argila. Legiões romanas, por sua vez, teriam sido responsáveis por difundir essa prática pelas terras conquistadas. Materiais como ferro, mármore, gesso, de formato arredondado, também foram usados pelos povos antigos.

No Brasil, as bolinhas de gude levam o nome de **burico, roda, triângulo, papão e mata-mata**²⁵. Muito comum em muitos estados do Brasil, o jogo de bola de gude, como o nome já diz, se trata de uma disputa na qual os meninos cada um com suas bolinhas de gude (que são pequenas esferas de vidro), competem com o intuito de serem vencedores. As modalidades desse jogo são muitas entre elas as mais jogadas são:

1. Buraco: Que consiste em acertar os adversários, e que pode utilizar três buracos feitos na terra para se defender, pois não podem ser acertados dentro dele.

²⁵ Fonte de referência: Arte e Habilidade - Angela Cantele Leonardi e Bruna Renata Cantele Educação Infantil - Coleção Horizontes - Editora IBEP.

2. Triângulo: Um triângulo é desenhado no chão e dentro dele os jogadores combinam o número de bolas de gude que cada um têm que colocar (é a chamada mão = número de bolas de gude, ex: mão de 5 corresponde a cinco bolas de gude de cada jogador a serem disputadas), depois de acertado o número de bolas de gude é então desenhada uma linha distante do triângulo (chamada de linha do pão), esta linha é utilizada com o intuito de classificar, em ordem de aproximação, quem será o primeiro a começar o jogo, que se prossegue da seguinte maneira: da linha do pão a criança, em ordem de classificação tem que jogar a sua bola de gude com o objetivo de acertar e tirar as bolas de gude de dentro do triângulo, passando a ficar com as que ele consegue tirar, após todos jogarem ainda restando bolas de gude, repete-se o processo de tentativa de tirar as bolas de gude. E cada jogador, durante o jogo, deve se comportar segundo as regras: Cada um só pode jogar na sua vez, ao jogar a ele deve dizer de que modo vai atirar a bola de gude (se em posição de pé = Altinho, ou se abaixado= Baixinho), se a bola de gude do jogador ficar presa dentro do triângulo ele é desclassificado e perde as bolas de gude que já tirou, e caso não tenha tirado nenhuma é deixado a sua gude de jogar. E caso a bola de gude ao ser arremessada em direção ao triângulo ficar parada em cima das linhas do triângulo ele é apenas punido voltando ao local anterior.

3. Sete, Quatorze, Vinte e um: Neste jogo a modalidade é de confronto direto, ou seja, cada jogador tem que acertar a bola de gude do outro 3 vezes (a primeira = 7, a segunda = 14, a terceira = 21), para iniciar o jogo é combinado os números de bolas de gude a serem disputadas (é comum que se jogue até a última bola de gude de quem perde), é comum dependendo do acerto quanto às normas do jogo os jogadores utilizarem algumas normas que podem estar ou não em todas as partidas, como o ato de limpar o local (chamado de limpinho = tira-se todo material que pode atrapalhar,

como folha seca, etc.) ou sujar (chamado de sujinho = consiste em sujar o local protegendo a bola de gude), outro apetrecho é colocar uma mão fechada embaixo da que esta a bola de gude na hora de jogar (chamado de coqueirinho, consiste em aumentar a altura para atingir melhor a bola de gude do adversário, e quando uma criança perde todas as suas bolas de gudes é comum dizer a seguinte expressão: "*fui limpado*").

4.2.2 Pontuações etnográficas do torneio

Os torneios de jogo de bolas de gude aconteceram na comunidade Brasilit, mas especificamente, na rua Barão de Bonito, num espaço lateral da avenida que não tem calçamento. Nesse momento, observou-se a presença de uma outra modalidade do jogo, até então desconhecida por este pesquisador, não referida na caracterização do jogo de bola de gude, o que implica que o contexto cultural específico cria modalidades diferenciadas para os jogos e brincadeiras, isto é, outros contextos podem apresentar outras formas de se jogar bolinhas de gude. Nesses torneios o representante comunitário participou do jogo na condição de coordenador. A pedido dos meninos, ele dividiu os meninos em dois grupos de mais ou menos 10 cada grupo. Essa divisão teve como critério estabelecido a faixa etária e/ou as habilidades.

Essa forma de jogar, denominada de Milóia²⁶, se caracteriza da seguinte forma: Primeiro é feito um único buraco no chão, em forma de circunferência e centralizado em relação ao espaço plano delimitado. Em seguida, é feita uma linha reta que fica aproximadamente a 5m do buraco, esta linha serve para saber qual o jogador que

²⁶ Esta modalidade foi escolhida pelos meninos. A descrição foi feita a partir de nossas observações durante o jogo.

começará a partida, que será aquele que mais próximo ficar da linha. Nenhum jogador pode ultrapassar a linha porque isso fará com que ele seja o último a jogar. Começada a partida cada jogador procura acertar o buraco, o que eles denominaram de milóia, acertando um buraco o jogador passa a ser considerado “*milóia*”, e diz: “*eu sou milóia*”. Antes de fazer o buraco o jogador pode atingir o adversário para facilitar sua aproximação ao buraco e também levar seu adversário o mais próximo possível do buraco para facilitar que ele seja eliminado. Quem é “*milóia*” não pode ser atingido por quem não é “*milóia*”. Pois, isso acontecendo quem o atingiu será eliminado do jogo, pagando a quantidade de bolas que foram estipuladas em cada partida apostada.

Como já mencionado esse jogo apresenta, basicamente, características de jogo com predominância de ação e de lógica, na medida, que se exige do praticante um certo grau de mobilidade, no sentido de uma movimentação para os lados, para frente e para baixo (agachando-se). Além disso, foi feita uma conexão entre o jogo e as relações de gênero porque ele apresenta valores e conteúdos simbólicos relacionados ao masculino, através da feminização dos adversários e uma forte hierarquização interna.

4.3 Hierarquização interna: estratégias de afirmação da masculinidade

Durante o jogo de futebol percebeu-se grande empolgação por parte dos meninos. Uma bela jogada e um belo drible, se apresenta como um momento de exaltação e explicitação de qualidades individuais. Nas situações aonde aconteciam essas jogadas plásticas, quando de toque em toque os meninos de um time envolvia o adversário com jogadas bem articuladas que nem sempre terminavam em gol, mas findavam com drible bonito, com a bola sendo passada por entre as pernas do opositor, num gingado que causa euforia aos participantes e tomava conta do ambiente do jogo. O jogador que foi vítima da jogada bonita, que permitiu que a bola passasse por entre suas pernas (*“por baixo da saia”* – como dizem os meninos), passa a ser alvo das gozações dos outros meninos. Quando, por exemplo, houve uma jogada bonita, acompanhada de um drible entre as pernas de um dos meninos, ouviu-se: *“Isso é pra cartão vermelho, é uma agressão” (Renato - 12 anos)*; Ao passo que outro menino reforça dizendo: *“Ei boyzinho isso não se faz com o menino não!” (Rafael - 13 anos)*. O objetivo dessas frases, que compõem o cenário da interação entre os meninos, tinha dois fundamentos, um era desmoralizar o adversário, com gozações que serviam para demonstrar a incapacidade e a posição de inferioridade sob a qual foi colocado; outro era exaltar qualidades individuais de se achar melhor no assunto futebol. Esses dois fundamentos são imbricados e funcionam como elemento de formação de qualidades masculinas e tendem a desqualificar o rival/próximo e exaltar suas virtudes. Referente às frases dos meninos acima, não se trata de uma agressão física, mas uma bela jogada, fabulosa que humilha o adversário. De fato, no futebol uma agressão é punida com cartão vermelho, excluindo o jogador da partida, as expressões, portanto, sugerem que o agressor que humilhou seu adversário com uma jogada de craque, fosse punido. Não

passa de uma ironia que denota claramente o reforço da humilhação de quem sofreu o drible, e não a exclusão do menino craque, mas a sua exaltação. Os meninos prosseguem humilhando alegoricamente a um e outro e sendo humilhados alegoricamente por um ou outro, dia após dia (Geertz, 1989).

Expressões desse tipo foram comuns nas observações, pois a construção e afirmação dos significados relacionados à masculinidade passam também por hierarquização interna entre eles, estando presente num auto-elogio feito e/ou na proposta de uma pedagogia do ensinamento ao que é colocado em posição inferior. No momento de um lance um dos meninos (13 anos), mais habilidosos, fez uma bela jogada, pegou a bola no meio campo, passou pelo primeiro adversário, veio o segundo e também foi driblado, sendo a bola colocada entre suas pernas, durante essa jogada o menino disse a seguinte frase: “*Visse a saia que eu dei no boyzinho?. Vê se aprende...*” (Rafael - 13 anos). Com essa jogada o menino se vangloriou, ficou muito orgulhoso e realçou sua habilidade com a bola, seu gingado e no mesmo momento insinuou que se o adversário se inspirasse nele, certamente aprenderia como lidar com a bola.

Como já foi mencionado nesse estudo, Vale de Almeida (1995) analisa a construção social da masculinidade afirmando que o modelo de masculinidade, internamente cria situações hierarquizantes, nas quais homens/meninos exaltam seu poder masculino, reforçando suas qualidades e procurando incluir os aspectos da feminilidade nas disputas pela masculinidade. Nas atividades lúdicas, especialmente no jogo de futebol, os meninos tendiam a feminizar o adversário e supervalorizar suas qualidades potenciais, num embate que indica a existência de uma hierarquização interna na construção de um *ethos masculino*. Essa característica está ligada e costurada no *habitus*, tanto para homens quanto para mulher, em práticas do cotidiano

que nem sempre são questionadas porque foram internalizadas e objetivadas como “verdadeiras”.

Essa hierarquização interna não se apresenta apenas em frases que exaltam uma habilidade particular de um menino, mas também nas brincadeiras voltadas para a gozação. Os apelidos servem para tal propósito. No desenrolar do jogo os meninos que estavam esperando entrar em campo para jogar se reuniam para comentar sobre o desenrolar da partida e para incitar os outros meninos que jogavam. Enquanto as jogadas aconteciam os meninos que assistiam ficavam comentando sobre a própria partida e fazendo algumas gozações com os que estavam jogando.

Os apelidos se constituem como uma forma de sociabilidade entre os meninos. Alguns desses apelidos foram colocados na hora que o jogo se desenrolava e outros já tinham sido colocados muito antes desse momento. Os meninos que eram apelidados quase sempre ficavam irritados e procuravam retribuir na mesma moeda. Os apelidos mais comuns encontrados foram: “*Valdir Papel*” (nome de um jogador do Sport Club do Recife) – foi o apelido que recebeu nosso guia mirim (14 anos) por apresentar características físicas, gingas e dribles semelhantes a esse jogador do Sport. Quando ele corria, tocava na bola, passava a bola, fazia um gol os meninos gritavam: “*Valdir Papel*”, “*olha o craque do Sport*”.

Outro menino (13 anos) tinha o apelido de “*Pape*” e “*detetive ace ventura*”. “*Pape*” foi um apelido colocado antes do jogo. O garoto recebeu esse apelido de “*detetive ace ventura*” porque usava um boné parecido com o de Sherlock Holmes, numa alusão a um filme americano de comédia, protagonizado por Jim Carey, cujo nome do personagem era Ace Ventura.

“*Papudinho*” é o apelido de um outro menino (14 anos). Esse apelido ele já tinha antes do momento do jogo e recebeu por ser gordinho e bochechudo. Na hora das

gozações esse menino ganhou um outro apelido: “*caninha da roça*”, também uma alusão à sua gordura. Papudinho denomina-se aquele que gosta de ingerir muita cachaça o que faz com que algumas partes do seu corpo fiquem inchadas, principalmente as bochechas e os pés.

Outro menino (14 anos) era apelidado de “*Galo cego*”, porque era vesgo, esse apelido o incomodou muito, ocasionando discussões entre os meninos e chegando a princípios de brigas com agressões físicas. Quando este menino pedia um gol, por exemplo, a turma de meninos que estava acompanhando o jogo, ligava o episódio do gol perdido com o problema que ele tinha nos olhos.

“*Galo do oião*” era o apelido de outro menino (13 anos). Esse apelido estava vinculado ao seu modo de olhar as coisas, ele tinha os olhos arregalados. O garoto ficava muito irritado quando era apelidado e tentava se esquivar das gozações através da habilidade que possuía com a bola.

Outro menino (11 anos), apelidado de “*Venta de coxinha*”, ele recebeu esse apelido porque tinha o nariz cheio e um pouco grande. Enquanto ele jogava bola os outros meninos aproveitavam esse momento também para desconcentrá-lo das funções em campo, e, conseqüentemente, induzí-lo ao erro, o que, por sua vez, acarretará no aumento das gozações e desmoralização. Fazer uma péssima jogada, não ter habilidade com a bola passa a ser indicativo de quem não sabe jogar, e não saber jogar se constitui como ponto de vulnerabilidade e maior propensão a ser vítima das galhofas.

Todos esses apelidos dados aos meninos no momento da interação, durante o desenrolar do jogo serviram para animar o ambiente, mas também irritar e colocar características nem sempre agradáveis. Quanto maior a irritação maior a probabilidade das gozações aumentarem.

Como se pode notar essa hierarquização interna se apresenta como um instrumento para criar níveis de diferenciação entre meninos e meninos e entre meninos e meninas. A percepção dessa hierarquização reside tanto na idéia que os meninos têm sobre idade e no reforço e/ou reafirmação de sua masculinidade.

Referente a idade observou-se que a hierarquização interna se consuma na exclusão de alguns meninos das brincadeiras por terem uma idade considerada inadequada onde automaticamente sua participação é interdita. Ser mais velho, para os meninos em questão corresponde a ter a possibilidade de impor sua opinião, seja através da força física, seja na reivindicação de sua maturidade e conseqüentemente da habilidade mais apurada. Dessa forma, eles se colocam numa posição de superioridade em relação aos que são considerados mais novos, com menos conhecimentos, com menos habilidade.

Agregado a isso se percebeu a existência de uma segregação entre aqueles que tinham mais habilidades e menos habilidades. Embora a diferença de idade entre um menino e outro não fosse grande, a exclusão se dava mais pela habilidade e pelo fato de se colocarem como fazendo parte de uma geração diferente, daquela dos “*pirralhos*”. Aqui se expressa também uma hierarquização interna entre os meninos, na medida que se observou que em alguns casos a exclusão de um menino do jogo também obedece a sua condição de “*pirralho*”. Isso ficou bem evidenciado na formação de um time quando da seleção dos jogadores os meninos maiores colocaram empecilho na participação de alguns meninos que eram mais novos e/ou eram considerados possuidores de pouca qualidade. Sobre essa questão veja a fala de alguns meninos. “*Pirraí joga com pirraí, vai embora jogar em outro time dos pirrai...*” (Marcelo - 13 anos). “*tira os pirraim, nós já somos grandes...*” (Renato - 12 anos).

Ser mais velho é considerado também ter mais vigor, entrar mais forte numa jogada e até ter mais habilidade com a bola. Ter habilidade mais apurada refina a hierarquização interna que, conseqüentemente, está relacionada com a afirmação da masculinidade, visto que os meninos sempre procuravam exaltar sua superioridade, demarcando através de insultos e declarações sua posição elevada na escala de ser mais masculino que o outro, na medida que o outro é, quase sempre, colocado na posição de frágil, pouco hábil com a bola, aquele que erra muitos passes, não conclui jogadas e ainda por cima tem medo de entrar em jogadas ríspidas, mais duras. Recebendo atributos o é colocado no campo do feminino, sinônimo de inferioridade para eles.

Nos “*rachas*” ou “*peladas*” que aconteceram no complexo esportivo, vários foram os momentos que a interlocução entre os meninos que traduziam um tom de hierarquização interna, que não se constitui apenas na exaltação das qualidades individuais, mas, também, na negação das qualidades de outros meninos. Durante o andamento do jogo, nas disputas pela bola os meninos falavam bastante, xingavam o adversário, reclamava, criando, assim, um verdadeiro duelo verbal, no qual um tenta diminuir e humilhar o outro. Essa diminuição se apresenta em comentários que denotam uma clara evidência de desmoralização o outro. Quando, por exemplo, um menino saiu vencedor numa partida, ele pergunta a outro que saiu perdedor: “*tu não é do time dos fracos não, é?*”. (*menino de 11 anos*), ou incitando ele ao afirmar: “*Sandro tá com medo de jogar porque os pirralhos são bons*” (*Jonas - 12 anos*). As comparações entre jogadores também aparecem de forma inevitável. Por exemplo, dois meninos assistiam ao jogo e começaram a conversar emitindo opiniões sobre os outros meninos que jogavam, dizendo: “*Ele joga mais do que tu...*” (*Paulo - 13 anos*). Ou então opinando sobre o desempenho de um menino que jogava: “*O pirraí não faz gol*

porque não sabe jogar...” (Paulo - 13 anos), e ainda, “vocês tem que jogar no Tabajara²⁷ (risos)” (André de 11 anos).

Corroborando com a posição de Louro (1975), não se pode negar que ser o melhor no esporte pode representar, em especial, para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade. Essa forma de valorização dos símbolos relacionados ao modelo hegemônico de masculinidade é aprendida durante o processo de socialização e através das diversas formas de sociabilidades. Nesse sentido, as atividades lúdicas infantis podem ser consideradas produtoras de sociabilidades, sendo mesmo centrais no processo de construção social das crianças. O brincar, então, se apresenta como instrumento no qual as crianças constroem e transformam sua realidade, conjuntamente, renegociando e redefinindo seu mundo (De Conti & Sperb, 2001). As brincadeiras estabelecidas através de uma divisão social do lazer refletem a distinção das funções atribuídas a homens e mulheres (Silva, 2002).

Pensando na ressonância que essas diferenciações de gênero tem no processo de socialização procurou-se destacar a simbólica que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras exercem na construção social da realidade das crianças e, especialmente, de meninos que destinam parte de seu tempo para o lazer. O brinquedo, enquanto um objeto cultural, carrega inúmeros significados e serve de veículo para as brincadeiras, melhor dizendo, ele *“sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança”*. Assim, *“o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura”* (Brougère, 1995: 09).

²⁷ Este comentário foi feito por menino que já tinha jogado uma partida e saiu-se vencedor. Quando se referiu a “tabajara” estava debochando da equipe que a seu time tinha derrotado de goleada. No Programa Humorístico Casseta e Planeta da Rede Globo de Televisão existe um time cujo nome é “Tabajara Futebol Clube”, considerado o pior time do mundo.

A socialização exerce um forte papel sobre a vida, postura e comportamento dos meninos, visto que desde pequenos são “encaminhados” não só a escolher brinquedos e brincadeiras diferentes daqueles relativos às meninas, mas inculcar valores, sentimentos e conceitos relativos ao se atribui convencionalmente como masculino e feminino.

4.4 Feminização do masculino: estratégias de ridicularização do outro

A feminização dos meninos é uma característica marcante no momento de interação nos jogos. Sabe-se que essa feminização adquire relevância nas falas dos meninos porque reforça os sentidos de masculinidade deles. O conjunto de falas coletado expressa claramente que a masculinidade também é construída através da negação das qualidades femininas (Bourdieu 1999; Vale de Almeida, 1995; Sabo, 2002). Para os meninos, ser igualado ao feminino é ser colocado numa posição inferior na hierarquização do universo masculino. No fervor do jogo os meninos, costumam falar muito, seja xingando outro menino ou exaltando suas qualidades. Quando acontece uma jogada que merece destaque, quem fez reforça através de auto-elogio e desmoralização de quem foi vítima dessa jogada. O comentário de quem assiste e do próprio autor da jogada versam dessa forma: “*Ô praí, tu só leva na saia*” (Gustavo - 11 anos).

Outros elementos que compõem as características de feminização são expressas em situações de interação entre os meninos. Enquanto a bola rolava, um grupo de meninos que assistiam o jogo fazia comentários sobre o jogo, acompanhados de gozações e insultos que geravam muitos risos. Nesse momento, um dos meninos anunciou que estava indo para casa, o pôr-do-sol ainda não tinha chegado, alguns meninos opinaram sobre o assunto e um deles disse: “*Ele é um marica, quer ir para*

casa mais cedo” (Renato - 12 anos); “*Deixa de donzelisse. Que donzelisse da porra!*” (Silas - 11 anos) .

Frases ambíguas também fazem parte dos comentários dos meninos. O grupo de meninos, acima citado, continuou opinando e fazendo gozações com os que jogavam, um dos meninos se dirigindo a outro que jogava e disse: “*A minha ‘torcida’ é sua*” ²⁸ (Rafael de 13 anos), sendo retrucado da seguinte forma: “*vai prá lá com essa, eu dispenso sua torcida*” (Rodrigo de 13 anos), ou ainda, quando houve uma jogada de falta e um dos meninos estava no chão, demonstrando que estava sentindo dor, um dos meninos disse a outro que também assistia ao jogo: “*Massageia o cara lá, ele está machucado*” (Renato de 12 anos); e o outro responde: “*Vai tu, tu não és o massagista do time (...)*” ²⁹ (Jorge de 14 anos).

Ainda sobre a feminização do masculino, ocorreu um episódio interessante que reflete a concepção que alguns meninos tem sobre “coisas de meninas”. Quando encaminhando-se em direção ao campo de futebol, um grupo de 6 pessoas, um dos meninos pediu que se esperasse por ele porque tinha que chamar dois amigos para ir também jogar, quando retornou sem nenhum dos amigos, foi perguntado por qual motivo os amigos não vieram, o menino respondeu: “*Fulano de tal disse que vinha depois, e o outro fulano não veio porque está assistindo novela, vocês não sabem que ele gosta de vê novela*” (Rafael - 13 anos), ao que outro menino retrucou: “*Aí é? Então agora eu vou começar a tirar onda com ele*” (Renato - 12 anos). Essas falas mostram que para esses meninos assistir novelas ainda é uma prática feminina.

Ainda no momento do jogo aconteceu outro episódio interessante para análise. Enquanto duas equipes jogavam, alguns meninos assistiam ao jogo e esperavam a sua

²⁸ Expressão usada de forma ambígua por um dos meninos para oferecer seu pênis para outros meninos.

²⁹ Resposta a frase anterior.

vez de jogar e ao mesmo tempo em que assistiam ao jogo, ficavam fazendo gozações entre eles e também com os que estavam jogando. Uma dessas gozações foi denominada de “*plim, plim*”. O “*plim, plim*” corresponde ao seguinte: um menino chegou para outro e disse que na segunda-feira iria passar um filme muito bom naquela emissora de televisão que passa o Faustão. E, então, perguntou ao menino: - “*Qual é mesmo a emissora?*”. O menino sem saber que se tratava de uma gozação respondeu: - “*Não é a Globo?*”. Ao responder a pergunta o menino foi surpreendido com a atitude do outro que pegou nas nádegas dele e disse - “*plim, plim*”. O menino se irritou, deu um pulo e disse: - “*sai pra lá, porra...*”. A reação do menino foi de total repulsa ao ter suas nádegas apertadas pelo amigo. Tal reação se deve ao fato de ter sido tocado uma área interdita, proibida. Deixar ser tocado nessa área dá margem para insinuações e dúvidas sobre a sua masculinidade.

Feminizar o outro, também, se apresenta no domínio da força física. Em determinadas jogadas mais ríspidas, por exemplo, alguns meninos reclamavam muito, interrompiam o jogo e começava uma pequena discussão entre eles para esclarecer e chegar a um denominador comum, mas não havia um consenso a respeito da rispidez utilizada. Quando acontecia algum choque físico havia muita contestação, os espectadores também opinavam sobre a jogada. Quando havia muita discordância quanto a uma falta pedida, ouvia-se, muitas vezes, um coro cantarolado por um grupo de meninos que dizia: “*Ele é menina, ele é menina...*”; “*Ele é uma mocinha, como pode pedir falta numa jogada dessa*”.

Dizer palavras afrontosas ao adversário e desqualificá-lo, quase sempre está relacionado à apresentação de características que os meninos entendem como sendo femininas. Mediante qualquer sinal de fraqueza e/ou falta de habilidade no jogo os insultos são adjetivados na lógica de feminização dos meninos.

4.5 “Seja Homem! uma incitação ao modelo hegemônico de masculinidade

Outra característica presente nas atividades lúdicas observadas versa sobre o reforço da virilidade, indicador da afirmação da masculinidade. Isso ficou bem evidente nas próprias falas dos meninos.

Durante o jogo que se desenrola com toques de bola, dribles e gols, as jogadas mais duras geravam muitas discussões e controvérsias entre os meninos, pois quase sempre o pedido de falta era contestado. Quando um dos meninos entrava duro em outro e esse outro pedia falta os jogadores de cada equipe argumentavam sobre a veracidade e necessidade de conceder a falta fazendo com que o próprio menino que sofreu a entrada mais dura passasse a ser questionado sobre sua virilidade masculina. Veja nessa fala o que diz o companheiro de equipe: *“É pra jogar duro, firme...”* (Jorge - 14 anos); *“Marca, pega, deixa de moleza... marca firme”* (Beto - 13 anos); *“Ah! o boy tá com medo, bora boy acorda, pega, não é pra jogar com medo não”*. (Beto - 13 anos). O revide verbal também acontece quando um menino recebe uma falta. É quando surgem ameaças no campo das verbalizações, o que não implica que de fato as ameaças sejam traduzidas em ações concretas, como nessa expressão: *“Êta porra gordo, tu vai vê, eu vou te derrubar no chão”* (Jorge - 14 anos).

Outro momento em que se percebe uma desmoralização do adversário, apresenta-se quando ao feminizar o companheiro tal insulto vem acoplado aos termos fraqueza e fragilidade na situação de uma jogada concluída sem sucesso, por exemplo, perder um gol em situação que não se espera que se perca: *“Como é que se perde um gol desse. Desses aí até minha avó fazia (...)”* (Rafael - 13 anos).

Nessa lógica, a fraqueza e a fragilidade tornam-se incompatíveis com o *ethos* masculino e são expressas num revide direto ao adversário. O embate físico é, assim expresso como sinônimo de força atribuído ao universo masculino. Jogar com medo equivale a ser considerado “*fracote*”, “*mole*”, “*uma mocinha*”, “*um frango*”³⁰ (Bacelar, 1997). Essas características representam uma (re) afirmação da masculinidade, considerando que normalmente o modelo hegemônico de masculinidade se pauta na negação dos adjetivos ligados ao feminino, quando são usados tem o sentido de inferiorização.

4.6 Participação feminina em “coisas masculinas”

A vasta literatura que versa sobre a diferença de gênero nas relações cotidianas e seus reflexos na construção social da masculinidade³¹ tem demonstrado como simbolicamente essa diferenciação se apresenta na vida, nas mais diversas formas de expressões cotidianas.

Relacionando a temática às observações constatadas nesse estudo confirma-se as fronteiras existentes entre as esferas masculinas e femininas. Quase sempre existe interdição explícitas e/ou sutis³² sobre o que um menino deve fazer e se comportar, da mesma forma essas imposições são feitas às meninas. Tais exigências são feitas em diferentes situações, sob diversos aspectos, agentes (família, escola, vizinhos e os próprios meninos) e se apresentam em diversas formas de sociabilidade.

Apesar de ainda ser forte a concepção de que existe um campo de atividades lúdicas que indica a diferenciação dos espaços de gênero, já se observa a participação

³⁰ Expressão dita por um dos meninos para insinuar homossexualidade. É comum na região metropolitana do Recife o uso do termo “*frango*” como sinônimo de Gay.

³¹ Melo, 2003; Mendes 2000; Bourdieu, 1999; Nascimento, 1999; Couto, 1998; Duque-Arrazola, 1997; Vale Almeida, 1995; Roazzi, 1995; Scott, 1990.

³² Sobre esse aspecto ver Bourdieu (1999) que fala dessa forma simbólica de dominação.

feminina em jogos e brincadeiras considerados masculinos. Esse elemento apareceu na investigação, quando as meninas ao notarem que estavam acontecendo torneios de futebol com meninos na comunidade passaram a reivindicar a participação delas próprias no torneio. O representante comunitário foi, várias vezes, inquirido por elas sobre a realização do torneio de futebol na versão feminina.

A princípio se pensou em fazer um torneio misto com a participação de meninos e meninas, mas por duas ocasiões as meninas não compareceram ao torneio, a realização ficou restrita à participação dos meninos. É importante destacar que os meninos não gostavam da idéia de jogar com as meninas, para eles as meninas não sabiam jogar: *“elas só sabem dá porrada. Parece umas doidas jogando. Eu mesmo não gosto de jogar contra elas porque ela entra com uma doidice e acaba machucando a gente” (Paulo - 13 anos).*

Até um certo momento, mesmo sem ter participado de nenhum torneio, as meninas continuaram de forma sutil (Romanelli, 1995; Rocua-Coutinho, 1994) cobrando um jogo de futebol, mas pediram que o torneio fosse só com as meninas. Notou-se essa preocupação quando uma menina perguntou: *“mas o jogo é só entre as meninas, não é?”*. Certo dia, juntamente com o representante comunitário e uma amiga, contactou-se com as meninas para confirmar o tão esperado o jogo. Nesse contato, algumas meninas falavam em tom de brincadeira que *“as canelas [delas] iam sair todas quebradas” (Maria - 14 anos)*, outra aproveitando o ensejo disse: *“e se a gente quebrar uma perna... vai ter que levar a gente no hospital” (Carla - 15 anos).*

Feito o contato e tendo combinado o jogo para o dia seguinte, foi-se até a residência do representante comunitário para fazer os ajustes finais, estando lá chegou um rapaz que ouvia a conversa e disse: *“As meninas não sabe jogar, no máximo elas correm atrás da bola. Tem menino que não sabe jogar imagina as meninas” (Jorge -*

14 anos); “elas não sabem jogar direito entram nas jogadas quebrando, dando porrada” (André - 11 anos); “aquelas dali, (risos) não sabe jogar é nada” (Gilberto - 8 anos).

Isso denota uma concepção que relaciona o futebol ao masculino. Há um certo descrédito quanto à habilidade futebolística feminina, através da comparação rotineira de que os meninos são melhores.

Diferente dos meninos que tinham faixa etária entre 07 e 15 anos, as meninas que queriam jogar tinham idade mais avançada, a mais jovem tinha 13 anos e a mais velha tinha 17 anos.

No sábado, no horário marcado, cheguei na comunidade e me dirigi para a casa do representante comunitário. As horas foram se passando e nada de aparecer meninas, algum tempo depois de nossa presença na comunidade apareceu uma menina, a mais interessada em jogar, que morava na mesma rua do representante comunitário, perguntei a ela se ia haver realmente o torneio e ela falou que iria, faltava apenas às outras meninas chegar, e então ela foi atrás delas para poder se iniciar o torneio. Fiquei esperando e com o avançar das horas já parecia que o torneio não iria mais acontecer, mas a menina confirmou que iria de fato haver e em poucos minutos chegaram mais três meninas, isso era por volta de 11:00 horas da manhã, resolvi, então, perguntar para uma das meninas porque o número reduzido delas e o por que da demora. Ela respondeu dizendo que, primeiro, o número reduzido de meninos ela não sabia explicar direito, mas achava que foi por falta de vontade de jogar e/ou por outros compromissos. Quanto à demora em aparecer meninas para jogar ela disse que uma delas dormiu até tarde e as outras três só puderam sair de casa depois de fazer as tarefas domésticas (arrumar a casa, cuidar do almoço), senão a mãe delas não deixaria elas sair de casa.

Todos se dirigiram, então, para a rua onde foi realizado jogo, com a presença de apenas quatro meninas, formando as equipes com duas meninas cada, elas decidiram colocar dois adolescentes para jogar, um para cada lado, a princípio ficou acordado entre elas que os meninos não poderiam fazer gols, no entanto, essa regra logo passou a não valer e eles jogaram normalmente, fazendo até mesmo gols.

Durante o jogo das meninas alguns meninos que tinham participado em torneios anteriores apareceram para assistir e fizeram alguns comentários sobre o desempenho das meninas: “*não sei como vocês botam jogo de meninas...*” (Jonas - 12 anos). Houve ainda comentários sarcásticos sobre os seios avolumados de uma das meninas, que diziam: “*mata de peito... que peitão, heim!*”.

O jogo transcorreu normalmente, a platéia não se omitia em dar opiniões sobre o jogo em si, sobre o futebol das meninas, mas sempre exaltando a melhor qualidade técnica dos meninos no futebol: “*As meninas jogam bola de futebol, só que a gente joga mais do que elas... porque nos jogamos todos os dias e elas não*”(Tiago - 10 anos).

A pequena inserção feminina no mundo do futebol na opinião dos meninos tem explicações adversas, para uns “*as meninas não jogam futebol porque não gostam (...)*” (Marcelo - 13 anos), para outros o motivo é a interdição das mães que ocupam as filhas com os afazeres domésticos, veja a fala desse menino: “*as mães trabalham fora e deixam as meninas tomando conta de casa, é por isso que elas não deixam as meninas jogar*” (Paulo - 13 anos).

O jogo terminou por volta de 12:30 horas, a equipe vencedora ganhou duas bolas de futebol, ficando uma bola para cada menina. Cada um seguia seu caminho de volta para casa, mas eu e o representante comunitário conversávamos sentados na calçada da rua onde aconteceu o jogo, falávamos sobre diversos assuntos, sendo o

assunto principal a criação dos filhos. O representante comunitário expressando a sua opinião fez uma comparação sobre a forma de criação dos filhos de tempos atrás com os tempos atuais, além de comentar também sobre as formas de namorar de antes e as atuais. Veja alguns trechos da conversa desse senhor de 56 anos:

“Meu filho o tempo está mudado, você não alcançou, mas teve um tempo onde a gente não via a canela de uma mulher. Quando um home via o corpo de mulher era um maior segredo, ninguém ficava sabendo, quando se sabia era um escândalo. Hoje tá tudo diferente... recente eu vi um desfile de biquíni na televisão e a gente chegava a vê quase tudo, até os pêlos da ‘xereca’. Antigamente existia respeito...”

“Tá vendo essas meninas, tirando a do meio, todas as outras os caras já passaram por cima, já comeram. Antes se comesse tinha que casar. O que eu acho o que se perdeu hoje a surpresa, hoje em dia as meninas começam transar logo cedo, ficam sambada, antes ficava a ansiedade pelo primeiro dia, aquele mistério. É como você comprar um carro novo, zero km, quando você vai dirigir você tem o maior cuidado para não bater, para não arranhar, porque ele é zero cabaço. Mas se você compra um carro velho, já sambado, aí não você não liga muito quando está dirigindo, você corre, nem se preocupa em desviar de buracos ou de outros porque já usado, se bater, bateu”. Mesmo assim é com as mulheres se você pega uma virgem, que nem foi mexida você tem o maior cuidado, vai zelar por ela porque ela foi só seu, agora se ela já for sambada aí não tá nem aí. Se por acaso ela te chifrar com outro você deixar pra lá, você não foi primeiro.”

“Tá vendo essa moça que está passando agora,, ela vivia com um cara até pouco tempo, mas começou a botar chifre nele e ele não aguentou e pediu demissão, agora ela veve na casa de um e de outro lavando prato para conseguir um prato de comer. Uma mulher dessa não se dá valor, vivia botando chifre no marido e veja as condições que chegou.”

“Outra coisa, antigamente quase não se via ‘frango’ (gay) e quando se via era coisa de maior segredo, coisa de outro mundo. Hoje não, o que mais se vê é ‘frango’ aqui mesmo no Brasilit tem um bocado. A semana passada morreu um ‘frango’ que era da macumba e o que apareceu de ‘frango’ tudo vestido de branco você nem imagina, rapaz tinha mais ‘frango’ do que gente”.

Avalia-se que na visão de mundo do representante comunitário devem existir maneiras diferentes de educar meninos e meninas, rapazes e moças. Para ele, o mundo de hoje encontra-se “perdido” devido a existência de uma liberalidade exacerbada,

especialmente por parte das próprias mulheres que estão cada vez mais ousadas, tanto no comportamento como nas vestimentas. Vários são os elementos que podem ser extraídos desse discurso acima mencionado no que diz respeito à secção de mundos masculinos e femininos. A virgindade, o resguardar-se, a não exposição física e verbal do feminino são algumas categorias usadas para determinar o lugar em comportamento das mulheres como seres dignos e corretos, ao mesmo tempo que também mostra a imunidade eleita ao homem nesses quesitos e comumente expressa pelo senso comum como “em homem nada pega” ou “não tem nada porque ele é homem”.

Outra passagem da fala que merece destaque é a imposição de que o masculino seja de fato homem, digo, tenha preferência sexual pelo feminino e se comporte como macho nas ações e vestimentas, ou seja, fale grosso e tenha atitudes másculas. A condição de ser homossexual, apesar de geralmente ser desprezada e rechaçada, ainda é admitida quando escondida e limitada ao espaço privado.

Essas divisões sexuais geradas e mantidas cotidianamente criam espaços de sociabilidade que são “naturalizadas” como pertencentes a um ou outro gênero. E mesmo quando existe a participação de um gênero em atividades consideradas do outro, quase sempre, existe um efeito controlador sobre essa “intromissão”.

A inserção feminina em espaços considerados tradicionalmente masculinos, muitas vezes concebida como um desvio, é ressaltada em várias dimensões da vida cotidiana, como por exemplo, em letras de músicas, como essa:

“Teco teco teco teco teco
 Na bola de gude
 Era o meu viver
 Quando criança no meio da garotada
 Com a sacola do lado
 Só jogava pra valer
 Não fazia roupas de bonecas
 Nem tampouco convivia
 Com as garotas do meu bairro
 Que era natural
 Vivia em poste, soltava papagaio
 Até meus catorze anos
 Era esse o meu mal...”

Teco teco
 (Pereira da Costa – Milton Vilella)

Perceber como desviante a participação feminina em áreas consideradas masculinas compõe o repertório da segregação sexual presente claramente em diversas atividades, e não é diferente nas formas de lazer. A letra da música acima mostra bem a atuação feminina nos espaços de sociabilidade masculinos como algo não natural, porque natural, conforme a letra, seria a convivência com seus pares femininos. Então, brincar de bola de gude, soltar papagaio, viver em poste acaba por ser um mal para a garota. A letra da música, portanto, dá suporte para se afirmar que a separação das atividades lúdicas por gênero está incutida numa visão de mundo que classifica modos operantes de ser masculino e feminino (Bourdieu, 1999).

Continuando a reflexão sobre a inserção feminina nas formas de lazer tradicionalmente “destinadas” ao masculino, agora voltando especificamente para o futebol, notou-se ser comum uma quantidade superior de homens nesse contexto. Tal fato se deve, principalmente, às formas de como são criados (socializados) homens e mulheres. E mesmo hoje com a crescente participação das mulheres no esporte bretão, ainda percebe-se que esse espaço continua carregado de significados que são socialmente relacionados ao sexo masculino. A presença de mulheres nesse espaço

carrega, em si, duas características ambíguas, de um lado, a presença feminina em lugares masculinos significa mudanças, por outro lado, a evidência de um reforço à ideologia masculina, na medida que é cobrado das mulheres, que estão nesses espaços, características de feminilidade (meiguice, docilidade, paciência), e também qualidades físicas (beleza, charme, vaidade, etc.), indicando permanência de uma situação que tradicionalmente elegeu o homem como supremo.

Essa argumentação cria força a partir de alguns exemplos da realidade. Cito como exemplo, o campeonato brasileiro de futebol deste ano. Numa das rodadas do campeonato jogaram Guarani de Campinas e o São Paulo futebol clube, para essa partida a comissão de arbitragem da Confederação Brasileira de Futebol escalou um trio de arbitragem feminino para apitar o jogo³³. Durante a semana que antecedia a partida à crônica esportiva brasileira procurou gerar algumas polêmicas nos meios de comunicação impresso ou falado. Lia-se e ouvia-se comentários sobre o jogo e a arbitragem, muitos pondo em questão se o trio feminino estava apto a exercer tal função, principalmente num jogo de tamanha envergadura. Foi sugerido, inclusive, que se fizesse uma mesclagem no trio colocando algum homem como bandeirinha do jogo, para dar mais segurança à árbitra central do jogo. No dia do jogo todos os holofotes do estádio Brinco de Ouro estavam voltados para esse fato novo no futebol brasileiro, a imprensa toda estava mobilizada para acompanhar o desempenho do trio de arbitragem, no entanto se percebia que os câmeras estavam mais atentos em filmar as partes sedutoras do corpo feminino, confessando, muitas vezes, a displicência no trabalho pelo desvio de atenção para contemplar a beleza do corpo feminino da juíza e

³³ Veja a ficha técnica do jogo: Guarani 0 X 1 São Paulo, Local: Estádio Brinco de Ouro (Campinas-SP), Data: 29/06/03, Renda: R\$ 132.418,00, Público: 11.697 pagantes, Árbitra: Silvia Regina de Oliveira, auxiliada por Ana Paula de Oliveira e Aline Lambert.

bandeirinha³⁴. Durante a partida e até o seu final o trio de arbitragem deu um exemplo de excelente profissionalismo, não houve um erro sequer (mesmo quando alguns lances geravam alguma dúvida e tinha que dissipá-la recorrendo a tecnologia televisiva através do tira-teima). No final do jogo o trio de arbitragem foi parabenizado, por parte de alguns da imprensa, pela excelente atuação, mas foi fortemente criticada e desprestigiada pela torcida do time derrotado, como se pode observar na frase de um torcedor do Guarani: *“É no mínimo uma palhaçada colocar quatro mulheres para apitar um clássico como esse entre Guarani e São Paulo, faltou peito para as duas bandeirinhas que foram somente nos gritos do Rogério, como no segundo gol do Guarani”*³⁵ (torcedor). É importante destacar dois aspectos importantes quanto a essa declaração, o primeiro diz respeito ao fato que, quem fez o comentário ser torcedor do Guarani, time derrotado na partida, o segundo refere-se ao imaginário popular dos homens de se acharem mais capazes do que as mulheres para julgarem e jogarem.

A imprensa também estranhou o fato do trio ter tido um desempenho acima da média, ainda mais por serem mulheres, veja o comentário: *“Isso é inédito no futebol brasileiro. Um jogo oficial sendo apitado só por mulheres. Quem diria heim! Elas estão chegando em todos os postos de destaque e com muito trabalho, objetividade e méritos que só elas tem”* (cronista esportivo). O comentário realça a inserção das mulheres nos espaços até pouco tempo considerados exclusivos dos homens, mas não deixa de ter uma pitada de espanto com a inserção e desempenho delas nesses espaços.

Em um programa esportivo³⁶, em rede nacional, muito se falou das características relacionadas ao que comumente se associa à feminilidade, como:

³⁴ A emissora a qual se refere é a Rede Bandeirantes de Televisão e o Programa esportivo, da emissora, chama-se Esporte Total, comandado por Jorge Kajuru.

³⁵ In.: www.imperioalviverde.com.br/feminina.asp

³⁶ Rede Record de Televisão, Programa Super Técnico comandado por Milton Neves.

beijinhos antes de começar a partida como sinal de boa sorte e maquiagem antes do jogo. Além disso, ouviu-se frases do tipo: “(...) *juíza de futebol, mas sem perder o lado feminino*”, uma alusão ao hábito da árbitra entrar maquiada para apitar o jogo.

Observa-se que mesmo diante da inserção de mulheres em espaços tradicionalmente masculinos não implica dizer definitivamente que as formas de pensar as relações de gênero se pautam em atitudes e formas igualitárias. Isso fica claro no trecho de uma entrevista com a árbitra Sueli do Paraná feita por especialistas em futebol³⁷:

FutebolPR - Você prefere apitar com elas na bandeira ou com homens?

Sueli - Dependendo dos homens, se eu puder escolher, pode ser homem.

FutebolPR - Essa preferência vem em função da qualidade técnica?

Sueli - Com determinados assistentes, sim.

FutebolPR - Pelo fato de ser mulher, foi mais evidente com você?

Sueli - Sofri mais, fui bem discriminada.

FutebolPR - Quando você sentiu que houve alguma traição?

Sueli - No meu primeiro Atletiba, saiu matéria na televisão, nos jornais. E na segunda-feira fui na federação, como de costume, pegar a escala do meio de semana. Havia uma roda de árbitros. Ouvi alguns falarem: é uma pena que a gente não seja mulher pra sentar no colo do nosso diretor. Eles não me viram. Entrei na roda e falei: agora você vai ter que me provar que eu sentei no colo do diretor. Só porque eu sou mulher eu não tenho competência? Quem não tem competência é você por ser homem e estar há 15 anos na federação e não ter trabalhado num jogo profissional e muito menos num Atletiba. Eu vou chegar muito mais longe pela minha competência. Vou sair daqui e armar uma queixa contra você e você vai se ferrar. Só que meu diretor de árbitros me tirou dali e pediu que não fizesse nada. Acabei ficando quieta.

FutebolPR - Algum dia você recebeu alguma cantada antes do jogo?

Sueli - Não, nunca.

FutebolPR - Nem de árbitro?

Sueli - Sim.

FutebolPR - Nem em campo, de jogar?

Sueli - Sim, em campo já, e após também.

FutebolPR - Que tipo de cantada?

Sueli - Professora, por que a senhora não sorri? Eu digo: eu tenho que sorrir no horário em que eu não esteja trabalhando. Mas se a senhora der um sorriso pra mim no final do jogo vou lhe pagar um jantar. Mas eu levo pelo lado da brincadeira, descontrai.

FutebolPR - E essa cultura de que a árbitra não é feminina...

Sueli - Você quer dizer, se é sapatão?

FutebolPR - Isso...

³⁷ In.: www.futebolpr.com.br/semanal/210303.shtml

Sueli - Os brasileiros acham que toda mulher que apita é sapatão. Ninguém chega para um árbitro e pergunta se ele é homossexual. Há discriminação, tem tanto machismo que eles acham que, nós mulheres, temos que ser homossexuais.

Enfim, não se pode mais negar a inserção feminina em espaços masculinos e vice-versa, no entanto, essa participação carrega uma ambigüidade, pois aspectos que fazem parte de um ideário que diferencia homens e mulheres também se apresentam na configuração das relações estabelecidas com essa nova inserção. Há mudanças, mas elas ainda são pequenas e talvez isso se deva ao fato de ainda estar presentes elementos que fazem parte de um processo forte de socialização que segrega, separa e desigualta homens e mulheres. Processo esse que também sobrecarrega o homem com exigências de comportamento e atitudes que impõe que sejam fortes, bravos, destemidos, másculos, que tenham apreço por números, que não chorem, não se emocionem e atuem de forma feminina. A pesquisa de campo, em geral mostra, através dos vários relatos, que o processo de socialização em diversas instâncias, aqui particularmente as atividades lúdicas infantis, se apresentam de forma mais forte como locus de produção e reprodução dessas diferenciações de gênero. No entanto, os dados mostram que, embora de menor intensidade, esse processo de socialização já mostra mudanças que vieram ou tiveram o seu estopim com o movimento feminista, desembocando na participação feminina em várias esferas do espaço público, com reflexos que se estendem para mudanças em nível familiar como as relações de gênero no espaço doméstico, a exemplo a criação dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interpretações apresentadas nesse trabalho não têm pretensões de fazer generalizações sobre as relações de gênero, mas mostrar as possibilidades de lidar com este tema, não só no sentido de entender o processo de construção social da masculinidade, mas refletir sobre os fenômenos “*micros*”, inserindo-os e legitimando-os no rol das análises sociais.

Constata-se, pelas referências condutoras da pesquisa, que são várias as categorias através das quais se pode analisar a construção social da masculinidade, que se manifesta em diferentes níveis da vivência humana (Vale de Almeida, 1995; Scott, 1992). Nesse estudo, a categoria de análise escolhida foi às atividades lúdicas infantis. Investida que, de certa forma, obteve êxito visto que empiricamente essas atividades foram confirmadas como símbolos, signos e conteúdos de explicação das relações de gênero e mais especificamente da construção social da masculinidade, expressa nas falas das crianças e adolescentes durante os jogos e brincadeiras.

Há que se ressaltar que as atividades lúdicas infantis não funcionam como matriz geradora dessa construção social, mas como um dos instrumentos de (re)significação das formas de conceber as diferenciações entre os gêneros, considerando que as diferenciações de gênero trilham um percurso anterior, mais extenso e amplo, que engloba outras esferas das relações sociais.

A existência de jogos e brincadeiras específicos para meninos e meninas, indicam que o conhecimento da existência dessa diferenciação acontece via práticas

cotidianas apreendidas na família, escola, igreja, futebol, meios de comunicação³⁸, e nas relações de vizinhança.

As falas dos meninos que compõem o universo de pesquisa revelaram que as atividades lúdicas infantis apresentam especificidades quanto à demarcação de fronteiras (às vezes não tão rígidas) entre as atividades consideradas masculinas e as consideradas femininas. Constatou-se que a “intromissão” de um gênero (masculino ou feminino) nas brincadeiras e jogos considerados, tradicionalmente, do outro gênero (masculino ou feminino) é regido por um controle social expresso, por exemplo, através de gozações que inferiorizam o “intromissor”, no sentido de alertá-lo do desvio cometido em relação às regras e normas de formação e estabelecimento do gênero a que pertence.

As atividades lúdicas infantis apresentam algumas características que definem a formação da masculinidade. Uma delas trata-se da inferiorização do adversário atribuindo-lhe adjetivos considerados femininos, definindo, assim, a formação do ethos masculino, que é construído de forma constrativa (Badinter, 1993), ou seja, na medida que se diz o que é, dizendo o que não é, e/ou o que não quer ser. A outra diz respeito a exaltação de qualidades que acreditam pertencer ao universo masculino, tais como: virilidade, fortaleza, dureza, etc.

A necessidade de afirmar, defender, celebrar, justificar e vivenciar a masculinidade está fortemente reservada às atividades lúdicas. Nesse sentido, as atividades lúdicas infantis são fundamentalmente uma das dramatizações da socialização que constrói a masculinidade. Consideradas um meio de expressão da masculinidade.

³⁸ Para maior aprofundamento sobre a construção social da masculinidade nos meios de comunicação ver Medrado (1997).

Utilizou-se as atividades lúdicas para analisar formas culturais, na tentativa de traçar, diagnosticar, decifrar os códigos e valores que compõem a masculinidade. Colocada em foco como uma espécie de experiências variadas da vida cotidiana as atividades lúdicas registram a vida social através dos jogos e brincadeiras, mas a traduz para além dos jogos em si. Elas não são as únicas chaves decifradoras da vida dos indivíduos, mas se configuram como uma das chaves possíveis.

Como as normas relacionadas ao gênero são construídas nas atividades lúdicas infantis? Quais os mecanismos utilizados na interação entre as crianças para (re) produzir e/ou (re) atualizar os valores ligados aos saberes da masculinidade como norma social? Finaliza-se a discussão aqui proposta apresentando as questões, acima mencionadas, que conduziram na análise de um dos vários ângulos possíveis de entendimento da construção social da masculinidade. Esse aspecto aqui explorado, o das atividades lúdicas infantis, não se encerra ou se esgota com o referido estudo, a pretensão é mais de ter explorado e contribuído para o que se considera um horizonte rico em caminhos e possibilidades.

Mesmo diante de práticas sociais de crianças, a construção, em particular, da masculinidade e, em geral, de gênero, não se reduz à fase da infância e práticas de lazer, essa construção se desdobra durante toda a vida, nos diversos espaços de sociabilidade, onde se constroem sentidos e significados sobre o masculino e o feminino.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BACELAR, J. Gingas e Nós. Salvador, 1991.
- BADINTER, Elizabeth. *XY - Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- _____. *Um é o outro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BATESON, Gregory. *Naven: A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe brawn from three points of view*. California, Stanford University Press, 1965.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. “Dominação Masculina”. In: *Educação e Realidade*, 20 (2): 133-84, jul/dez, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, José Jorge. “O jogo das bolinhas de vidro: uma simbólica da masculinidade”. In *Anuário Antropológico*. Brasília: UnB/Tempo Brasileiro, 1987.
- CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CONNELL, Robert. W. “La Organización Social de la Masculinidad”. In VALDÉS, Teresa y OLAVARRÍA, José (eds). *Masculinidades: Poder e Crisis*. Chile, Santiago: Ediciones de las mujeres, N° 24, 1997.
- COUTO, Márcia Thereza. *(Re) definindo espaços: mulheres, ação política e relações de Gênero*. Recife, 1996. Dissertação de Mestrado em Antropologia, UFPE.
- DA MATTA, Roberto. *A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- _____, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco. 8ª Edição, 1997b.
- DAYRELL, Juarez. *O rap e o funk na socialização da juventude*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 117-136, jan/jun 2002. ISSN 1517-9702.

DE CONTI, Luciane; SPERB, Tânia Mara. *O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Abr 2001, vol. 17, nº 1, p. 59-67. ISSN 0102-3772.

DIACONIA. *Convivendo com o semi-árido. Manejos de recurso hídricos*. Série “compartilhando experiências” n.o 1. 2002. Cartilha.

_____. *Projeto de apoio emergencial a comunidades rurais atingidas pela Seca no Nordeste Semi-Árido Brasileiro*. Marco/1998. Digitado.

DIAS, José Machado. *Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana*. Revista Análise Social, Vol. XXII, Nº 90. Campinas-SP: IFCH/UNICAMP, 1986.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, Coleção Debates, 1976.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. “O Cotidiano Sexuado de Meninos e Meninas em Situação de Pobreza”. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). *Quem Mandou nas Nascer Mulher? Estudos sobre criança e adolescentes pobres no Brasil*. - Rio de Janeiro: Record/Rosa dos tempos, 1997.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FALCÃO BARBOSA, Lúcia. “Entrevista com vampiros: uma reconstrução da cultura a partir do jogo de RPG”. Recife-PE, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFPE/Recife, 1998. (Dissertação de Mestrado).

FONSECA, Cláudia. Uma Genealogia do Gênero. In.: SCOTT, Russell Parry (org.) *Pesquisando Gênero e Família*. Revista de Antropologia. Série Família e Gênero vol.1, nº 2. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I. À vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza & RIAL, Carmem (orgs). “Entrevista com Joan Wallach Scott”. In.: *Revista Estudos Feministas*. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, 1998.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva / Editora da USP, 1971.

JAHODA, Marie. “Verbete Socialização”. In.: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 27, nº 2, p. 229-245, jul/dez. 2001. ISSN 1517-9702.

_____. “Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais”. In.: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEITÃO, Eliane Vasconcellos. *A mulher na língua do povo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

LEITE, Sérgio Pereira. *Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas*. Mana, Abr 2000, vol. 6, nº 1, p. 188-191. ISSN 0104-9313.

LEONARDI, Angela Cantele; CANTELE, Bruna Renata. Arte e Habilidade. In.: Educação Infantil - Coleção Horizontes - Editora IBEP.

LOURO, Guacira Lopes. “Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças”. In.: Coletânea *Gênero Plural / organizadores: Miriam Adelman, Celsi Brönstrup Silvestrin*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALINOWSKI, B. *A Vida Sexual dos Selvagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATOS, Maria Izilda S. de. “Outras Histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades”. In.: *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. SAMARA, Eni de Mesquita, SOIHET, Rachel, Matos, Maria Izilda S. de Matos (orgs.) et alli. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. “História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas”. In.: *Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1996. V.3 N ½.

MEAD, Margareth. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Macho e Fêmea*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MEDRADO DANTAS, Benedito. *O masculino na mídia. Repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. PUC/São Paulo, 1997. (Dissertação de Mestrado).

____ & LYRA, Jorge. “Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade”. In.: Coletânea *Gênero Plural* / organizadores: Miriam Adelman, Celsi Brönstrup Silvestrin. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MELO, Lúcia Albuquerque de. *Relações Sociais de Gênero na Agricultura Familiar: o caso de Afogados da Ingazeira*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Social da UFPE, 2003.

MENDES, Mary Alves. *Mulheres no PREZEIS. Conquistando a cidadania e redefinindo as relações de gênero*. Recife-PE, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. UFPE/Recife, 2000. (Dissertação de Mestrado).

MORAES, Márcia. *Ser Humana: quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAIS, Vamberto. *A Emancipação da Mulher: as raízes do preconceito antifeminino e seu declínio*. 2ª Edição. Editora CITAL, 1968.

NASCIMENTO, Pedro Francisco Guedes do. “*Ser homem ou nada*”: diversidade de experiências e estratégias de atualização do modelo hegemônico de masculinidade em Camaragibe-PE”. Recife-PE, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFPE/Recife, 1999. (Dissertação de Mestrado).

NOLASCO, Sócrates. “Um ‘Homem de Verdade’”. In.: CALDAS, Dario (org.) *Homens*. São Paulo: Senac, 1997.

____. (org.) *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

____. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. “Discursos sobre a Masculinidade”. In: *Revistas Estudos Feministas*. IFCS/UF RJ, Vol. 6 N. 1, 1998. p. 91-112.

PARKER, Richard. *Corpos, Prazeres e Paixões*. São Paulo: Best Seller, 1992.

PASTOR, Brígida. “Masculinidades Transgresoras en el Cine de Pedro Almodóvar”. In: *Fragmentos de Cultura* – v.12, n.6. Goiânia: IFTEG, 2002.

PAULSON, Susan. Sexo e gênero através das culturas. In.: Coletânea *Gênero Plural* / organizadores: Miriam Adelman, Celsi Brönstrup Silvestrin. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

PISCITELLI, Adriana. “Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feminista”. In: *Gênero e Ciências Humanas: desafios às Ciências desde as perspectivas das mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Record – Rosa dos Tempos (Coleção Gênero), 1997.

PERISTIANY, J. G. *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrâneas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - Imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995.

Regiões Político-Administrativas do Recife – Região Sul – RPA 6, volume 7. Recife, 2001.

_____. – Região Oeste – RPA 4, volume 5. Recife, 2001.

REZENDE, Antônio Paulo. *O Recife: Histórias de uma cidade*. Fundação de Cultura Cidade do Recife - FCCR. Recife, 2002.

ROAZZI, Antonio, TEIXEIRA C. Adriana, CORDEIRO, Carlos José A. *A Representação da participação Masculina no Âmbito Doméstico: investigação sobre a distribuição de atividades domésticas entre casais em famílias de nível sócio-econômico baixo*. XXV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto – SP, outubro de 1995. Mimeo.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In.: *Coletânea Gênero Plural/ organizadores: Miriam Adelman, Celsi Brönstrup Silvestrin*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SALES, Lilian Silva de. *Escola Mista , Mundo Dividido: infância e construção de gênero na Escola*. Belém-PA, Curso de Mestrado em Antropologia Social. UFPA/Belém, 2002. (Dissertação de Mestrado).

SARTI, Cynthia Andersen. *A Família Como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1993.

SCOTT, Russell Parry. *O Homem na Matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (73) 38-47, maio, 1990.

_____. *A Etnografia da Família de Camadas Médias e de Pobres Urbanos: trabalho, poder e a inversão do público e do privado*. XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu - MG, 1993.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A categoria “estilo de vida” nas obras de Simmel e Bourdieu: uma aproximação sociológica*. Revista Idéias, Ano 7(2) / 8(1). Campinas-SP: IFCH/UNICAMP, 2000/2001.

SOBRAL, Alessandra Veras. “A importância do brincar”. In.: *Construir Notícias. Nº 08 – Ano 02 – Janeiro/fevereiro 2003*. Recife-PE: Multi Editoriais Ltda, 2003.

_____. “E o brincar onde está?”. In.: *Construir Notícias. Nº 08 – Ano 02 – Janeiro/fevereiro 2003*. Recife-PE: Multi Editoriais Ltda, 2003.

SOUZA, Érica Renata de. “Re-significações de gênero na infância”. In.: *Coletânea Gênero Plural / organizadores: Miriam Adelman, Celsi Brönstrup Silvestrin*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SUÁREZ, Mireya. “A Problemática das diferenças de gênero e a Antropologia”. In: *Gênero e Ciências Humanas: desafios às Ciências desde a perspectiva das mulheres*. Neuma Aguiar (Org.). Rio de Janeiro. Editora Record: Rosa dos Tempos. Coleção Gênero; 1997.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. “Gênero, Masculinidade e Poder: Revendo um caso do sul de Portugal”. In.: *Anuário Antropológico-95*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *Senhores de si - Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

VOLPATO, Gildo. *Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 23, nº 81, p. 217-226, Dez. 2002. ISSN 0101-7330.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

XAVIER, Ivonete Batista. “Gênero, trabalho e lazer”. In.: *Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, IX*, 1994, v. 03, p. 393-406. Brasília. Anais. Brasília: ABEP 1994. CD-Rom.

Lista de Sites utilizados:

www.imperioalviverde.com.br/feminina.asp
www.guaranifutebolfeminino.hpg.ig.com.br/arbitragem_feminina.htm
www.esportes.terra.com.br/2003/06/29/045.htm
www.futebolinterior.com.br/paginas/grito.pop?gg_id=1299
www.maiscomm.com.br/maisesporte/news.asp?newsid=186
www.futebolpr.com.br/semanal/210303.shtml
pt.uefa.com/trainingground/news/kind=512/newsId-86894.html

Anexos

ROTEIRO DA CONVERSA COLETIVA COM OS MENINOS

1. Quais as brincadeiras que vocês conhecem? E os jogos? *(se os meninos elencam só brincadeiras de meninos é a hora de instigar citando uma brincadeira de menina. Por exemplo, brincar de boneca, pular corda, amarelinha.)*
2. Tem brincadeira de menino e brincadeira de menina? Por que? Qual a diferença? *(essa pergunta deve ser feita logo após a reação dos meninos quando eles retrucam que tal brincadeira apontada pelo pesquisador é uma brincadeira de menina e não de menino).*
3. Quem disse a vocês que existe brincadeira de menino e de menina? Aonde aprenderam isso? Desde quando sabem disso?
4. Os meninos podem brincar de brincadeira de menina? Por que?
5. Que brincadeiras de meninos as meninas podem brincar? Por que?
6. Que brincadeiras de meninas os meninos podem brincar? Por que?
7. Os meninos podem brincar junto com as meninas? Por que?
8. Vocês gostam de brincar mais com meninos ou com meninas? Por que?
9. O pai e a mãe de vocês deixam suas irmãs brincarem com meninos? Por que? *(o porque só é perguntado se eles disserem que não)*
10. Os pais permitem os filhos homens brincarem na rua? E as filhas mulheres eles permitem? Por que? *(esse porque só é perguntado se eles afirmarem que não é permitido para as mulheres brincar na rua)*
11. O que vocês acham das meninas brincando ou jogando? E as meninas o que acham dos meninos jogando ou brincando?
12. Existem diferenças entre meninos e meninas. Quais? *(se eles citarem como diferenças só a parte física instigar para saber deles sobre as diferenças mais subjetivas como habilidade, inteligência, fortaleza, esperteza, etc.*

ROTEIRO DE CAMPO

Acesso através de pessoas estratégicas na comunidade (representantes comunitários)

Identificação da comunidade

Caracterização dos espaços sócio-geográficos da comunidade

Investigação em áreas livres de lazer infantil

Demarcar a faixa etária dos meninos investigados

Realização de torneios de futebol e bola de gude com os meninos para apreender os conteúdos de gênero

Listar as principais atividades lúdicas infantis dos meninos

As atividades lúdicas como forma de sociabilidade

Socialização como locus de aprendizagem