

OUTROS TEMAS

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE

MÁRCIA BUSS-SIMÃO

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo era identificar entre crianças pequenas, em um contexto de Educação Infantil, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal. O grupo pesquisado era formado de meninas e meninos de 2-3 anos de idade de uma instituição pública de tempo integral situada em zona urbana. A partir de indicações dadas pelas próprias crianças, distinguiu-se a categoria gênero como central e constitutiva de suas relações e interações. Para uma análise das variações dentro do mesmo gênero, o foco foi dirigido aos meninos, procurando-se observar suas aproximações e distanciamentos dos modos de ser menino nesse contexto. O texto analisa ainda as fronteiras entre os gêneros, sem perder de vista que as separações não são fixas nem se dão a priori, mas são trabalhadas nas práticas culturais.

EDUCAÇÃO INFANTIL • RELAÇÕES DE GÊNERO • RELAÇÕES CRIANÇA-CRIANÇA • DIFERENÇAS SEXUAIS

Uma versão reduzida deste texto foi apresentada como comunicação oral na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, realizada de 21 a 24 de outubro de 2012, em Porto de Galinhas (PE). Agradeço ao Deutscher Akademischer Austausch Dienst - DAAD [Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico] - a bolsa de doutoramento que me possibilitou a estada por um ano e quatro meses na Alemanha para aprofundamento dos estudos e o acesso aos materiais em língua alemã e inglesa.

SOCIAL RELATIONS OF GENDER FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG CHILDREN IN DAY CARE CENTERS

ABSTRACT

This article presents the results of a study whose objective was to identify forms, meanings and modes of transmission of cultural and social body-related elements among young children in a context of early childhood education. The study group consisted of 2-3-year old girls and boys in a full-time public school situated in an urban area. From information given by the children themselves, the gender category was highlighted as central and constitutive of their relations and interactions. For an analysis of variations within the same genre, the focus was directed to the boys, trying to observe how close or how far their behavior is from the expected behavior of being a boy in that context. The text also examines the boundaries between the genres, without losing sight that the separations are not fixed, nor are given a priori, but are elaborated in cultural practices.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • GENDER RELATIONS • CHILD-CHILD
RELATIONSHIP • SEX DIFFERENCES

RELACIONES SOCIALES DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS PEQUEÑOS EN LA GUARDERÍA

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue el de identificar entre niños pequeños, en un contexto de Educación Infantil, formas, significaciones y vías de transmisión de elementos culturales y sociales que se relacionaban con la dimensión corporal. El grupo investigado era formado por niñas y niños de 2-3 años de edad de una institución pública de tiempo completo que se ubicaba en una zona urbana. A partir de indicaciones proporcionadas por los mismos niños, se distinguió la categoría género como central y constitutiva de sus relaciones e interacciones. Para analizar las variaciones dentro del mismo género, el enfoque se dirigió a los varones, tratando de observar sus aproximaciones y distanciamientos de los modos de ser varón en dicho contexto. El texto analiza asimismo las fronteras entre los géneros, sin perder de vista que las separaciones no son fijas ni tampoco ocurren a priori, sino que son trabajadas en las prácticas culturales.

EDUCACIÓN INFANTIL • RELACIONES DE GÉNERO • RELACIONES
ENTRE NIÑOS E NIÑAS • DIFERENCIAS SEXUALES

ESTE TEXTO É UM RECORTE de minha pesquisa de doutorado (BUSS-SIMÃO, 2012) cujo objetivo era investigar formas, significações e vias de transmissão, por meio das relações e interações entre crianças pequenas num contexto de Educação Infantil, de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal, assim como a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou, simplesmente, ocultam aqueles já estabelecidos.

A “geração de dados”¹ foi realizada durante nove meses em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em zona urbana, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral, a maioria pertencente a famílias nucleares e de baixa condição econômica e social. O grupo pesquisado apresentava grande diferença na distribuição quanto ao gênero, sendo composto de doze meninas e três meninos de 2-3 anos de idade.

Para uma descrição da perspectiva das crianças, adotei procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, observando e registrando as relações e interações entre as crianças por meio de anotações e recursos fotográficos e audiovisuais.

As observações ocorreram em todos os espaços da instituição, desde a sala e o parque, amplamente explorados, até o refeitório, banheiro, corredor e sala de vídeo. Uma primeira constatação foi que não havia brincadeiras ou espaços claramente definidos como das meninas ou dos meninos, o que talvez se explique pela distribuição desigual de gênero no grupo.

¹ Utilizo o termo “geração de dados”, e não “coleta de dados”, com base em Graue e Walsh (2003), pois, como afirmam os autores, os dados “não andam por aí”, esperando que um investigador os recolha, mas provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado.

Na maioria das interações observadas durante todo o período da pesquisa de campo, meninos e meninas interagem entre si; não havia grupos só de meninas ou só de meninos. Os três meninos, Willian, Leonardo e Alan,² raramente brincavam juntos de futebol, de bicicleta e nos brinquedos do parque. Na maior parte do tempo, brincavam com as meninas, e houve poucas situações em que as fronteiras de gênero, tal como definidas por Thorne (1993), ficaram evidentes.

Nessa aproximação com as crianças e seus modos de vida em grupo no contexto da Educação Infantil, a categoria gênero³ foi se delimitando como central e constitutiva de suas relações e interações entre pares e também com os adultos, e de suas possibilidades de ação social, às vezes como potencializador e, outras vezes, como limitador – como no caso do *borderwork*, que será analisado ao final do artigo tratando de um episódio de invasão.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar o modo como o gênero constitui uma categoria central para as crianças nas relações sociais que estabelecem. Constatei ainda que o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais que requerem estudos minuciosos para se compreender como e o quê as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem relações no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, e quais os usos que fazem desses conhecimentos em suas relações sociais.

No Brasil, os estudos sobre gênero têm se ampliado consideravelmente, mas, no âmbito da Educação Infantil, poucos trabalhos até hoje se detiveram nessa temática. Dentre eles, destacam-se os de Gobbi (1997), Faria (2006), Felipe (1998, 2005, 2007, 2011), Finco (2004, 2010), Rosemberg (1985, 1996, 2001), Sayão (2002, 2003, 2005), Silva e Luz (2010). No âmbito mais geral da educação, cabe ressaltar a grande contribuição de Louro (1997, 1999, 2000, 2003, 2008a, 2008b).

A identificação de feminino e masculino como um dado natural e biológico e como uma consequência da identificação da genitália permeou durante muito tempo a compreensão dos estudos. Só recentemente, no campo sociológico, a categoria gênero passou a ser compreendida como socialmente construída e produto de relações e ações sociais. No que se refere aos estudos de gênero, a contribuição pioneira de Scott (1995), ao trazer o gênero como uma categoria útil para a análise histórica, tem sido referência central. Outra denominação central para o campo passou a ser a expressão *doing gender* [fazendo gênero], que foi utilizada pela primeira vez em um artigo científico por Candace West e Don H. Zimmerman (1987) e teve grande repercussão. Os autores, numa visão sociológica, definem gênero como uma realização de rotina, metódica e recorrente, e indicam que esse “fazer gênero” é realizado tanto

2 Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (KRAMER, 2002), utilizo apenas os primeiros nomes das crianças ou os apelidos usados entre elas, e omito o nome da instituição onde foi feita a pesquisa.

3 Utilizo no texto de modo diferenciado os termos “gênero” e “sexo”. Mesmo considerando a contribuição de Judith Butler (2003), segundo a qual não há uma sexualidade fora da cultura e, de certo modo, o sexo já nasce gênero, masculino ou feminino, mantenho a diferenciação em que sexo é compreendido como um atributo biológico e gênero implica uma construção social, histórica e cultural para as relações sociais do masculino e do feminino.

por mulheres como homens, os quais, como membros da sociedade, passam a ser reféns de sua produção.

Acompanhar e compreender, da perspectiva das crianças, como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. Como assinalam James e James (2008), a diferença biológica de sexo, desde o nascimento, traz inscrições para a vida das crianças que as diferenciam em feminino e masculino. Na busca por compreender como as crianças vivem esse processo, Jordan (1995, p. 72) sustenta que é preciso distinguir duas etapas nesse processo: a primeira etapa refere-se à adoção de uma identidade de gênero e a segunda, à negociação de posicionamento das noções de gênero.

Pesquisas mostram que a primeira etapa acontece precocemente e que a maioria das crianças adota uma identidade de gênero entre 2 e 3 anos de idade (BUSSEY, 1986, apud JORDAN, 1995; CAHILL, 1986). Sem pretensão de generalizações e tendo em conta a importância de relativizar os graus de abrangência dessas etapas, os estudos apontam que, nessa idade, as crianças já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero. Cahill conduziu diversas pesquisas com crianças pequenas objetivando identificar as possíveis relações entre aquisição da linguagem e aquisição da identidade de gênero. As indicações de Parsons de que as categorias idade e gênero são as que mantêm a continuidade da estrutura social levam Cahill (1986, p. 299) a afirmar: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”, uma vez que, desde cedo, as crianças são confrontadas com pelo menos dois sexos na organização social e, quando bebês, são constantemente diferenciadas da geração adulta.

Já se demonstrou também que, nessa idade, mesmo tendo adquirido uma “identidade de gênero”, as crianças ainda estão muito longe de ter uma “noção do posicionamento” social que implica pertencer a determinado gênero, o que seria uma segunda etapa, a que se refere Jordan (1995). Ou seja, as “negociações de um posicionamento das noções de gênero” envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas ainda não têm certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo. Também Cahill (1986) enfatiza que a compreensão das crianças de sua identificação de gênero ocorre ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália] *per se*, mas no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem.

Nas relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, o conceito de “posicionamento”⁴ para descrever o gênero é essencial, segundo Ferreira (2003), pois permite compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não são decorrentes de uma inerência biológica concreta nem de uma inerência social abstrata, mas do confronto e do jogo em ações, que são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, as crianças, às vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos⁵ e, outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças ocupam nas relações sociais entre pares, nas quais se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, entre outras. É importante considerar ainda que a categoria gênero, além de fazer parte precocemente das relações das crianças no âmbito familiar e no âmbito institucional, é utilizada com muita frequência pelos adultos. Como afirma Thorne (1993), para os adultos, o gênero é uma categoria útil para classificar, dividir, seriar e juntar as crianças, e por isso passa a ser central no âmbito das creches, pré-escolas e escolas, mais do que a estratificação social ou pertencimento racial. Com base em estudos de Stefan Hirschauer, Breidenstein (1997) argumenta:

O predomínio do pertencimento de gênero tem [...] em comparação com outras características, maior visibilidade – visibilidade que é devida, em parte, ao fato de que o pertencimento de gênero utiliza uma representação de atributos que devem ser exteriorizados, e o fato de vermos esses atributos ocorre porque nossa percepção está treinada para isso. (p. 347, tradução da autora)

As exteriorizações dos atributos de gênero, segundo Stefan Hirschauer (1994), são “marcas” da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios) e de gestos e atividades. As crianças, ao nascer, têm seu sexo definido pela genitália, mas, no dia a dia, as genitálias são cobertas – considerando-se, em particular, as sociedades ocidentais, embora se deva relativizar o grau de abrangência de tal uso cultural. Uma vez que os definidores do pertencimento sexual – os genitais – não estão visíveis no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero nelas mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz etc. Hirschauer (1993) enfatiza que o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma qualidade que só pode ser mantida por meio de objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades etc.

4 McMurray (1998) esclarece que o conceito de posicionamento foi utilizado pela primeira vez por Walkerdine (1981) e Davies (1989), compreendido como possíveis formas de ser.

5 Estereótipos são entendidos aqui como crenças socialmente compartilhadas a respeito dos membros de uma categoria social; trata-se de suposições sobre a homogeneidade como grupo e aos padrões comuns de comportamento de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social. Os estereótipos sustentam-se em teorias implícitas sobre os fatores que determinam os padrões de conduta dos indivíduos.

Louro (2008b, p. 83) sustenta que, mesmo que essa “marcação” tenha sido estabelecida arbitrariamente como adequada e legítima em uma sociedade, é “pouco relevante definir quem tem a iniciativa dessa ‘marcação’ ou quais suas intenções; o que importa é examinar como ocorrem esses processos e seus efeitos”. Assim, gênero se torna uma categoria profícua para ser analisada do ponto de vista das crianças, ou seja, na dinâmica do processo vivido por elas. Na observação das relações sociais estabelecidas no grupo de crianças com o qual realizei esta pesquisa, o objetivo era entender “como” esse processo é vivido por elas, quais seus efeitos e, sobretudo, como as crianças se utilizam desses conhecimentos nas interações e relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos.

DIFERENTES PERSPECTIVAS AO OLHAR PARA A CATEGORIA GÊNERO

Para as análises das relações de gênero entre as crianças e delas com os adultos, procurei fugir de uma perspectiva comumente utilizada que tende a conduzir as pesquisas em grupos separados por sexo, considerando, *a priori*, as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre as próprias meninas ou entre os próprios meninos. Seguindo a indicação de Thorne (1993), em sua crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procurei, durante a condução da pesquisa, observar as variações dentro do mesmo gênero. Essa análise se faz necessária numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de menino e de menina. Com base nessas considerações, é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, e não, por meio da separação, supor antecipadamente a diferença. Como destaca Ferreira:

A análise das relações entre gêneros em *zonas exclusivas* tende a acentuar a separação entre gêneros, na base de dualismos opostos, que reproduzem ao nível local os estereótipos dominantes da sociedade e são reproduzidos activamente pelas crianças. (2003, p. 8)

Kelle (1997, 1999, 2000), ao analisar a obra de Thorne (1993), destaca como positivo o fato de a autora não conduzir sua pesquisa com estudo dos gêneros em grupos separados, pois, nesse tipo de pesquisa, já se consideram *a priori* as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre meninas ou as diferenças entre meninos. Com base nessa ideia, fui ao encontro das indicações de Thorne (1993), que implicam dirigir o estudo e o olhar ao contexto

investigado para desvelar as práticas de separação de gênero, concordando com Kelle (1997, p. 135) quando reconhece que “as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas sim trabalhadas nas práticas culturais, sobretudo no brincar, como, por exemplo, as invasões e os rituais de poluição” (tradução da autora).

Atenta a essas indicações para os estudos de gênero, procurei, na “geração” e análise dos dados da pesquisa que fundamentam o artigo, dar destaque, por meio de episódios, às interações observadas entre meninos e meninas em que as “marcas” dos artefatos materiais, objetos, vestimentas e acessórios, como sandálias, saias, batons, acessórios diversos e demais objetos, eram o mote das negociações e relações. Assim como as “marcas” da linguagem verbal, ou seja, o uso das palavras bebê como sendo de gênero neutro e os termos meninos e meninas, e ainda o uso de pronomes masculinos e femininos para diferenciar o gênero. Na pesquisa de doutorado, outro viés de destaque nas análises privilegiou as relações estabelecidas entre as meninas, em que procurei evidenciar particularidades e semelhanças, conflitos e outras feminilidades possíveis indicadas por elas. Na continuidade das análises, procurei dar visibilidade às relações dos meninos entre si, enfatizando suas aproximações e distanciamentos do ser menino nesse contexto e procurando revelar outras masculinidades possíveis indicadas por eles. E, por fim, a análise centrou-se nas brincadeiras das invasões, que foram observadas, tendo sempre como protagonista o menino Léo; em nenhum momento presenciei essa ação por parte dos outros, Willian e Alan.

Nos limites deste artigo, privilegio as análises que se referem às relações dos meninos entre si numa instituição de Educação Infantil em que trato de evidenciar aproximações e distanciamentos dos modos de ser menino da perspectiva deles próprios. Na sequência, procuro dar visibilidade às práticas da separação nas brincadeiras das invasões protagonizadas pelo menino Léo, em que o corpo, como manifestação do gênero, cria impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

OS MENINOS ENTRE MENINOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ao conduzir a pesquisa buscando observar as variações entre os gêneros para conhecer os meninos, considereirei pertinentes as contribuições teóricas de Jordan (1995), que desenvolve reflexões sobre a construção das masculinidades e destaca que um número grande de pesquisadores tem sugerido que as pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas. Para os meninos, é mais imperativa a necessidade de serem “não femininos” do que para as meninas serem “não masculinas”. A autora assinala duas grandes concepções que sustentam essas afirmativas: estudos psicanalíticos dizem que os meninos

criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino; outros estudos apontam o discurso do guerreiro ou herói como constitutivo da masculinidade.

Essa primeira concepção de que os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino foi observada em pesquisas como a desenvolvida por Ferreira (2002) e nos estudos de Kelle e Breidenstein (1998) e de Tervooren (2006). Kelle e Breidenstein (1998) afirmam, por exemplo, que, em seus estudos realizados com crianças entre 9 e 12 anos numa festividade de carnaval observada na escola, os meninos apresentaram uma preocupação evidente com a opção de se vestirem de mulher, pois poderiam estar “em perigo”, ou seja, correndo o risco de ser ridicularizados ou de ferir sua masculinidade. Os autores observaram que as meninas não consideraram problemático optar por se vestir com fantasias masculinas.

Na tentativa de uma aproximação dessa primeira concepção apresentada por Jordan (1995) com os dados “gerados” na pesquisa, foi possível evidenciar pressões para uma conformidade de gênero mais forte entre os meninos do que entre as meninas. Nesse processo, foram marcantes também situações em que os meninos entre eles observavam essa conformidade ao padrão de masculinidade e exerciam uma vigilância sobre si mesmos e sobre os outros no que se refere às ações que poderiam ser associadas ao feminino. A propósito, Felipe (2007, p. 83) assinala: “Para reafirmar a masculinidade [os meninos] também desenvolvem um desprezo por tudo aquilo que possa ser caracterizado como feminino”. Isso é visível na cena que segue:

A conversa na roda, depois da contação da história do saci-pererê, é sobre encaminhamentos para a festa junina que acontecerá em breve. Envolve alimentação, vestimenta, danças e brincadeiras da festa. A professora fala que Willian na festa do ano passado vestiu uma roupa bem bonita de caipira e havia feito maquiagem com barba. Fala ainda que as meninas fazem tranças no cabelo e usam chapéu e que passam batom. Enquanto a professora continua a conversa com as crianças, Léo e Willian, que estão sentados lado a lado na roda, conversam sobre o batom. Mesmo não conseguindo ouvir todo o diálogo, suponho que Willian disse que usaria batom para a festa junina, pois o Léo diz:

Léo: não, não pode passar batom [passa os dedinhos nos lábios], só menina! (Registro notas de campo, 8/6/2009)

O batom ou *gloss*, um elemento do mundo feminino, esteve presente nas conversas e brincadeiras entre as crianças, principalmente quando alguma menina o trazia para a instituição. Entre os meninos, Léo foi quem mais se colocou nessa posição de vigilância para que padrões

tidos como hegemonicamente⁶ masculinos se perpetuassem. A ação de Léo confirma evidências, apontadas nos estudos de Felipe, de que, entre os meninos, existe vigilância em relação a si mesmos e em relação aos seus pares “que porventura se comportem de um modo ‘suspeito’, [...] exercitando uma constante vigilância sobre si, para reafirmar a identidade masculina tida como hegemônica” (2007, p. 83). Essa vigilância se dá para que não haja, nem por ele, nem por seus iguais, uma transgressão do que é definido como hegemônico para o seu gênero.

A vigilância, todavia, não é mantida sempre, pois esse processo de construção da “noção do posicionamento” social implicado em pertencer a determinado gênero é permeado por dicotomias e contradições em que, às vezes, as crianças atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos e, outras vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, como pode ser observado no episódio a seguir em que, novamente, os meninos Léo e Willian estão envolvidos com a temática do batom:

Léo passa o batom de Larissa nos lábios e, em seguida, o devolve para ela. Segue até o espelho, se olha no espelho e vem até bem perto de mim e diz:

Léo: Óhh, batom!

Nesse momento, Willian se dirige até mim já com batom da Jennyfer nos lábios e diz:

Willian: Óhh, batom!

Willian também se olha no espelho e, em seguida, Léo e Willian se olham e voltam a se olhar no espelho. (Registro notas de campo, 23/6/2009)

Nesse episódio, além de os meninos se tornarem resistentes e desafiarem a imposição de estereótipos, eles buscam potencializar sua apresentação e exteriorização para mim e para si mesmos, se olhando no espelho. Essa ação das crianças corrobora o alerta de Le Breton (2006, p. 65) de que: “A Sociologia do Corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo”. Pois, em se tratando dos estereótipos que definem a diferença entre os gêneros, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido, ou só pode se constituir, em uma relação. A diferença não está, *a priori*, nos corpos das pessoas, permitindo simplesmente ser reconhecida, mas é atribuída a um sujeito ou a um corpo, ou a uma prática, ou seja lá o que for, quando em relação com esse sujeito, ou com esse corpo ou essa prática, em que é necessário existir outro para ser tomado como referência, ou seja: “A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ‘ensinada” (LOURO, 2008, p. 22).

6 Utilizo o termo hegemonia com base na concepção de Antonio Gramsci que o compreende como o domínio de uma classe social sobre as outras sendo que aqui procuro questionar não os domínios em termos de classe social, mas em termos de relações de gênero.

Por meio dos episódios acima é possível sustentar que as crianças não somente aprendem essas diferenças “ensinadas”, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e em outros as subvertem. Como destaca Corsaro (2009, p. 35): “Assim, expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”.

Procurando trazer mais elementos sobre como os meninos, entre si, reproduzem e, em outros momentos, interpretam criativamente as expectativas de gênero, examino a segunda concepção anunciada por Jordan (1995), na qual a masculinidade está emoldurada pelo discurso do guerreiro ou herói. Nessa concepção da masculinidade, segundo Jordan (1995), o discurso do guerreiro ou herói exige um comportamento que se contrapõe ao dos covardes e dos fracos. Quase todos os meninos e homens querem se ver como guerreiros e heróis em narrativas épicas, em uma tradição que se estende de Hércules ao Super-Homem, havendo sempre o perigo de se identificarem com os fracos e covardes e não com os heróis.

Essa concepção encontra uma aproximação com as ações do menino Léo, que, constantemente, buscava exibir sua força e suas capacidades, habilidades e desempenhos com o corpo e os movimentos. Presenciei algumas vezes essas exibições em que ele estava envolvido em mundos imaginários sendo um super-herói baseado em repertórios da mídia ou, simplesmente, experimentando e demonstrando uma habilidade com o corpo em movimentos radicais de se pendurar em árvores, ou ainda num skate imaginário – com um forro de tecido de carrinho de boneca – sobre um sofá e, algumas vezes, também presenciei esses movimentos de forma ainda mais ousada, realizados sobre uma mesa em que suas ações eram acompanhadas e visualizadas por ele no espelho.

OUTRA VERSÃO DE HERÓI

Para além da expectativa de masculinidade emoldurada com o discurso do guerreiro ou herói, associado a desempenho e força, as ações do outro menino, Willian, levam à indicação da potencialidade do que defino como outra “versão” de herói. Outra “versão” porque, em vez da predominância da força e da habilidade, enfatiza a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Outra “versão” que, ao ser observada em meninos, gera olhares “suspeitos”, uma vez que contraria a concepção de masculinidade fortemente apoiada em dualidades. No entanto, como aponta Ferreira (2003, p. 8), “quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos outros – zonas de transgressão de gênero – e se tornam áreas de conflito, elas se oferecem como analisadores privilegiados das negociações de identidade de gênero que aí eclodem”.

Dentre as dicotomias herdadas, sobretudo do campo das ciências naturais, que são constantemente atualizadas pelo senso comum, destaca-se a concepção que costuma associar e vincular o gênero feminino com arte, linguagens, fragilidade e sentimentos/emoções e o gênero masculino com virilidade, força, cognição/racionalidade. Uma crítica consistente sobre essas concepções dicotômicas é feita por Walkerdine (1981), que procura demonstrar o quanto essas concepções estão ligadas e servem a um projeto burguês europeu de poder e domínio, e nada tem a ver com natureza.

Nas relações cotidianas, entretanto, essas concepções são constantemente atualizadas nas expectativas dos adultos, em particular quanto aos meninos, dos quais não se esperam ações e relações em que a afetividade e a emoção sejam predominantes. Ainda hoje é possível ouvir, tanto dos pais como de professores, a afirmação de que “meninos não devem chorar”, ou seja, os meninos não devem demonstrar inseguranças e medos, pois, com isso, afetariam sua reputação e masculinidade. Da mesma forma, não é visto com “naturalidade” um menino que escolhe objetos de cor rosa, que goste de usar saias, de brincar com bonecas etc. Como destaca Louro (1997, p. 48), “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação”. Todavia, exatamente nesse ponto, no conflito entre as formas instituintes e instituídas culturalmente, ou, como define Louro (2003), na “paródia” que alguns meninos ou meninas exercem sobre as convenções e regras, reside uma crítica que as problematiza.

Com base nessas reflexões, proponho que as ações instituintes do menino Willian podem ser definidas como outra “versão” de herói, porque trazem para o centro da cena aspectos não pertencentes e vinculados a uma concepção hegemônica de masculinidade. No pequeno excerto que segue é possível evidenciar uma situação em que essa outra “versão” de herói é encenada pelo Willian em sua brincadeira de faz de conta, na qual ele potencializa a atenção e a amorosidade no cuidado de seu bebê:

Continuo observando Willian, ele pega uma boneca e diz que é seu bebezinho. Ele pega a boneca e coloca no carrinho de vime e o leva até o canto da sala no sofá, senta no chão, pega a boneca nas mãos e a aproxima bem de seu rosto e conversa com ela:

Willian: Eu vou trabalhar e a Nicole também vai trabalhar. Eu te amo!
Em seguida coloca o bebê no carrinho de vime e vai para debaixo da mesa com a Nicole. (Registro notas de campo, 9/7/2009)

Cenas semelhantes se repetiram muitas vezes durante a pesquisa de campo. Recordo de uma cena em que o Willian prepara, com todo o cuidado, o local em que seus filhos vão dormir – um carrinho de

vime –, e quando tudo está pronto pega um livro e conta uma história para seus filhos, tomando o cuidado de virar o livro para que os bebês possam visualizar as gravuras. Numa concepção baseada em oposições e dicotomias binárias, a razão pertence à masculinidade, enquanto a emoção pertence à feminilidade. Connel (1995, p. 190), ao se ocupar das políticas das masculinidades, afirma que “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Quando essas concepções e visões hegemônicas são transpostas nas ações, tanto dos adultos como das crianças, dando contornos variados ou até fazendo surgir outras masculinidades, ainda desafiam e instigam, desencadeando, muitas vezes, discriminações e segregações. No entanto, como destaca Connell (1995), é preciso compreender a construção da masculinidade como um “projeto” que é tanto individual como coletivo, um processo que se transforma continuamente, que afeta e é afetado por inúmeras instituições e práticas, que não é um trabalho pronto e acabado, mas, sim, constante, temporário e provisório, sendo necessário o uso do termo no plural: masculinidades.

Outra situação observada na pesquisa foi durante uma brincadeira de faz de conta em que Willian, vestido de saia, assume o papel de pai com as meninas e, mais uma vez, de forma irreverente, como na cena citada anteriormente, em que cuida de forma carinhosa dos seus bebês, potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Essa situação observada na brincadeira, em que ele, um menino, assume o papel de pai, não desafia nenhuma convenção ou regra, mas é irreverente, porque usa saia. Assumindo o papel de pai, vestido de saia, prepara, com todos os detalhes e cuidado, a refeição e a mesa para sua filha, oferecendo, recorrentemente, de forma atenciosa, suco, iogurte, bolo e ovo.

As ações de fronteira de Willian podem ser definidas como paródias, na medida em que “é preciso pensar que a paródia que exerce sobre as convenções, as regras, normas preceitos da sociedade contemporânea se constitui em uma importante forma de crítica” (LOURO, 2003, p. 50). Essas ações de Willian, ao mesmo tempo em que desafiam as noções de pertencimento de gênero e os estereótipos culturalmente definidos, trazem indicações de outras possibilidades e “versões” de heróis e guerreiros que agradam sobretudo às meninas, pois estas sempre permitem, e até solicitam, sua presença nas brincadeiras. Mostram uma fluidez de trânsito nos mundos *genderizados*, não mais separados e não mais do “ou isto ou aquilo”, mas sim um mundo em que coexistem “o isto e o aquilo”.

Essas ações de Willian apontam uma possibilidade para se compreender que a diversidade não funciona com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas numa lógica mais complexa, a exemplo de outra cena observada em que ele, inicialmente, está envolvido em uma brincadeira com seu bebê e vive uma “versão” de herói que potencializa

a sensibilidade, a afetividade e as emoções. No entanto, ao seu lado, Léo brinca de exibir sua força e suas habilidades com o corpo e o movimento, desempenhando *performances* para chamar minha atenção, pois estou fotografando a brincadeira em que Willian está envolvido. Willian, ao observar Léo, ingressa na brincadeira exibindo também suas habilidades com o corpo e o movimento, numa aproximação à versão convencional de herói na qual predominam a força e a habilidade motora.

Willian apresenta uma capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, fluidez que, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações com o próprio gênero, traz o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas as possibilidades podem ser ampliadas ou quebradas. Essa fluidez traz também o desafio de viver o “entre”, como destaca Alan Prout (2004), que, ao revisar criticamente os estudos sociais da infância, define como uma necessidade a inclusão nesses estudos do “3º excluído”. Ou seja, não se deve conceber e olhar a constituição da infância por intermédio das dicotomias, mas antes ver a infância como um fenômeno complexo, e não somente *a priori*, reduzido a um dos polos da separação e das dicotomias clássicas como ação *versus* estrutura, natureza *versus* cultura, ser *versus* devir.

Com base nessa compreensão, proponho o corpo e sua vinculação com o gênero como um “3º excluído”, pois a tendência ao olhar essa dimensão tem sido a de se fixar nas fronteiras, nas oposições e dicotomias binárias, em que se associa o gênero feminino com a arte, as linguagens, a fragilidade e os sentimentos/emoções, e o gênero masculino com a virilidade, a força, o cognitivo e a racionalidade, o que repercute na impossibilidade de ver o que está “entre”, em ver o que põe em contato e relação essas duas extremidades, ou seja, não se vê o “3º excluído”. Nas palavras de Prout,

...o problema está no facto de as categorias, por serem teóricas, serem mutuamente exclusivas. É difícil encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque estas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua [...]. (2004, p. 10)

A tendência, ao se olhar o gênero, é se fixar nas fronteiras e não ver o que está “entre”, ou seja, o que está no território que se debate entre as margens e está entre as zonas de fronteiras, o que está “em trânsito”,

o que “foge” e que constitui a complexidade do real. Arrisco-me a afirmar que uma possibilidade de visualizar essa complexidade do real são as ações fluidas de Willian em sua capacidade de entrar tanto no mundo das meninas como no mundo dos meninos.

INVASÕES DO MENINO LÉO

O corpo como manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais de reciprocidade, confirmando à criança sua aceitação e pertencimento, mas pode também criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares. Thorne (1993) detalha que a separação espacial de meninos e meninas constitui uma espécie de *borderwork*, que é mais fortemente sentido pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro gênero. Esse *borderwork* pode, muitas vezes, se dissolver, a exemplo de quando as meninas e meninos estão juntos e brincam de forma descontraída e integrada. Mas, por vezes, as meninas e os meninos se reúnem de forma a enfatizar suas oposições, nesse sentido os *borderworks* podem ser criados por meio do contato, bem como por meio do evitar.

Thorne (1993) percebe uma assimetria no uso das brincadeiras entre meninas e diz que, nos rituais de poluição, as meninas são mais poluentes, e nas invasões, os meninos invadem grupos de meninas e suas atividades com muito mais frequência do que o inverso. Thorne descreve:

No parque das duas escolas eu vi várias vezes meninos, individualmente, ou em grupos, perturbando, deliberadamente, as atividades do grupo das meninas. Meninos arruinam jogos de pular corda correndo por debaixo desta, girando e interrompendo a brincadeira das meninas enquanto estas pulavam, ou colocando o pé na corda para fazer com que esta parasse. (1993, p. 76, tradução da autora)

No grupo pesquisado, não presenciei nenhuma brincadeira com ritual de contaminação ou poluição praticado por meninas. Da mesma forma, não evidenciei marcações e definições de territórios espaciais utilizados somente pelas meninas ou pelos meninos. Ou seja, não presenciei no grupo essa separação espacial muito observada em outras pesquisas (THORNE 1993; BREIDENSTEIN; KELLE 1998; FERREIRA 2002; TERVOOREN 2006). Suponho que isso tenha ocorrido por causa da tenra idade das crianças e o reduzido número dos meninos (somente 3) em um grupo de 12 meninas.

No que se refere às brincadeiras das invasões, observei que foram sempre protagonizadas pelo menino Léio; em nenhum momento

presenciei ações por parte do Willian ou do Alan. Apresento, a seguir, um dos episódios que ocorreu no “tempo do brincar” ou de “atividades livres” no parque:

Na casinha do parque as meninas Manu, Isa e Helena brincam e Léo chega e se movimenta como o homem-aranha, pendurado na casa, e as meninas, comentam:

Isa: Vamos embora?

Helena: Mas aqui é nossa casa!

Isa: Mas ele tá ali. [se referindo ao Léo]

Manu: Vai embora, Léo!

Léo fica parado na porta de entrada em pé, quase pendurado e acena negativamente a cabeça.

Manu recorre a mim: Diz para ele sair daqui! Aqui é casa só de meninas! Tu não táis vendo? Nós somos todas meninas e ele é um menino! [não queria interferir na situação por isso pergunto].

Márcia: Aqui não pode entrar menino?

Todas juntas (Isa, Manu, Helena) e Nicole [que acabou de chegar] dizem: Não!

Manu complementa: Só o Willian!

As meninas ficam mexendo em seus potes e se perguntam: Vamos embora? Mas permanecem no local e Léo permanece lá e olha para as meninas. Em seguida, Léo entra na casa e fala:

Léo: Eu sou o papai – mas as meninas não o ouvem [ou não o querem ouvir]. Então ele junta duas sementes e pergunta para Manu:

Léo: Que é isso, Manuele? – [acentua fortemente o nome dela juntando o apelido Manu com o nome Emanuele] mostrando as duas sementes. Manu olha para elas e diz:

Manu: Sai daqui com essas bagas, a gente não quer nada de baga aqui!

As meninas brincam mais um pouco e recolhem suas coisas e saem da casa. Nesse momento, Willian também quer subir, mas Léo não permite que ele entre, fazendo uma barreira com seu corpo na entrada da casa. Ajudo o Willian [pois ele chora e estou com medo que o Léo o empurre da escada de cordas e, com isso, Willian possa cair]. Quando Willian finalmente consegue entrar na casa, as meninas já estão descendo. De longe, Manu chama:

Manu: Vem, Willian! – todas esperam o Willian descer pelo escorregador para ir com elas.

Helena: Ó, a Larissa tá lá sozinha – olha para Larissa, que está no balanço da casinha em que elas estavam e chama: Vem, Larissa! – mas como ela não vem elas seguem em frente.

Saem a procurar um novo lugar para brincar. (Registro notas de campo, 8/6/2009)

Por meio desse episódio, é possível verificar que, mesmo não havendo, *a priori*, uma definição de territorialidade das meninas ou dos meninos, havia uma territorialidade circunscrita ao momento e à brincadeira que acontecia. Quando Isa, Helena e Manu brincam na casinha do parque, elas consideram esse território como seu e como de meninas, sendo essa compreensão manifestada pela Manu, quando solicita que eu intervenha dizendo: “Diz para ele sair daqui! Aqui é casa só de meninas! Tu não tais vendo? Nós somos todas meninas e ele é um menino!” Essa afirmação da Manu potencializa a compreensão do corpo como manifestação do gênero, facilitando a construção de relações sociais em que há uma reciprocidade, e que, pelo fato de ser menina daria, *a priori*, a possibilidade de entrar na casa, ou seja, confirmando a sua aceitação e pertencimento. O corpo, no entanto, como manifestação de gênero pode criar impedimentos à sua entrada e participação no grupo de pares pelo fato de ser um menino.

No episódio é possível também perceber que a intenção do Léo, inicialmente, é participar da brincadeira das meninas, tanto que lança mão de ações estratégicas de entrada na brincadeira, numa primeira tentativa dizendo: “eu sou o papai”, a que as meninas se fazem de “surdas”, não dando atenção para ele. Léo insiste em mais uma ação estratégica, juntando duas sementes e perguntando para Manu: “Que é isso, Manuele?”. Ao fazer a pergunta, ele acentua fortemente o nome dela, juntando o apelido Manu com o nome Emanuele, de forma carinhosa, como mais um uso estratégico para ganhar a confiança de Manu, a qual, no grupo das meninas, tem grande poder de decisão e prestígio na condução das brincadeiras. No entanto, novamente a estratégia não funciona e tanto ele como as suas sementes são dispensadas: “Sai daqui com essas bagas, a gente não quer nada de boga aqui!”. Assim como Thorne (1993) salienta, é possível inferir que a separação espacial de meninos e meninas talvez seja mais fortemente sentida pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro grupo, como no caso de Léo. Nesses momentos, o gênero se potencializa como fronteira e, apesar de reunidos, meninas e meninos enfatizam suas oposições. Nesses momentos, é possível evidenciar, entre as crianças, uma “ordem social emergente”⁷ que reproduz os preceitos e estereótipos de separação de gênero da sociedade mais ampla.

Esse episódio é emblemático, pois traz também uma contradição no processo de definições de fronteiras; por um lado, há a exclusão do menino Léo, por outro, a inclusão do menino Willian. A inserção do Willian nos territórios e brincadeiras das meninas acontece mesmo sem sua presença física, ou seja, quando Manu complementa: “só o Willian!” na sequência do “não” proferido em coro pelas meninas Isa, Manu, Helena e Nicole como resposta à minha pergunta: “Aqui não pode entrar menino?”. Por essa razão é que, como destaca Ferreira (2003), o conceito de “posicionamento de gênero” constitui uma noção essencial

7 Utilizo o conceito de Ferreira (2002, 2004), que compreende que as crianças, ao se encontrarem regular e rotineiramente no mesmo contexto institucional, e ao realizarem cotidianamente atividades conjuntas e ordenadas na satisfação de expectativas comuns e recíprocas, geram, na sua prática e nas suas relações, uma “ordem social emergente”, a qual é socialmente convencionalizada por elas próprias, regulando e organizando as ações individuais e coletivas desse grupo.

para se compreender os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero nas relações sociais entre pares no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

A inserção de Willian no grupo das meninas se torna mais evidente à medida que se compreende a relação que ele estabelece com as meninas em um contexto mais amplo no cotidiano desse grupo de crianças. Willian mantém uma relação constante de inserção no mundo das meninas, tanto nas brincadeiras como no uso de objetos do tipo sandálias, batom, saias etc. Central nessa inserção parece ser sua participação nas brincadeiras em que ele aciona não uma masculinidade em que prevalece o aspecto do desempenho, da habilidade e da força, mas uma masculinidade que potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Willian com suas ações acaba ultrapassando as fronteiras de gênero, criando, de certo modo, zonas de transgressão de gênero e oferecendo um contexto privilegiado em que novos “posicionamentos” de gênero surgem.

Exatamente essa outra masculinidade assumida pelo Willian, que encarna mais a sensibilidade, a afetividade e as emoções, parece potencializar a aproximação com o mundo das meninas. No entanto, a versão tradicional de masculinidade encarnada pelo Léo, que é entrelaçada com o aspecto do desempenho, da habilidade e da força, em muitas ocasiões, reforça o afastamento do mundo das meninas. Isso ocorre porque, como estratégia de entrada no grupo e nas brincadeiras das meninas, Léo, muitas vezes, utiliza suas habilidades motoras, realizando movimentos radicais como meio de conquistar o reconhecimento das meninas, numa tentativa de aproximação, por meio da exibição de suas potencialidades. Essa exibição pode ser observada no episódio em que ele inicia sua aproximação encenando movimentos típicos do homem aranha. No entanto, essa exibição não o aproxima das meninas, ao contrário, potencializa o afastamento, pois algumas vezes elas se assustavam com seus movimentos radicais e, em algumas situações, ele chegou efetivamente a machucar algumas delas, chutando ou tocando nelas durante sua exibição.

Após diversas tentativas de exibir suas habilidades com o corpo e o movimento resultarem em afastamento do grupo das meninas, uma vez que culminavam com o Léo, definitivamente, arruinando as suas brincadeiras, seja chutando os potes ou a areia dos bolos, seja roubando as pás usadas por elas, Léo passou a usar outras estratégias como as observadas no episódio descrito, que algumas vezes funcionavam e outras, não. Essas ações de Léo mostram também que estar em grupo, em um contexto coletivo, envolve ativar diversos conhecimentos e aprendizados e que ele, de forma atenta, mobiliza para neutralizar o gênero como um campo que separa, afasta e exclui. Também Tervooren (2006) salienta, em sua pesquisa de campo, que a iniciativa e o interesse de uma menina em participar de jogos de cartas GoGo dos meninos a levaram a se especializar

num domínio e conhecimentos das regras, sobretudo das técnicas e estilos corporais como estratégias de entrada no grupo para poder participar do jogo dos meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicado no início do texto, procurei apresentar aqui resultados de uma pesquisa que objetivava investigar, entre as crianças, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal, bem como emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. Na pesquisa, ao dirigir uma atenção especial para as relações sociais das crianças, sobretudo nas relações com seus pares e com os adultos, a categoria gênero foi-se acentuando nos registros etnográficos.

Seguindo a indicação crítica de Thorne (1993) ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procurei, durante a condução da pesquisa, observar as variações dentro do mesmo gênero. Neste artigo privilegiei as análises que trazem os meninos entre si, enfatizando aproximações e distanciamentos em ser menino nesse contexto. Dando visibilidade a outras masculinidades possíveis indicadas por eles, que nomeei como outras versões de herói. Essa outra “versão” de herói confere uma fluidez e uma capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações a seu próprio gênero, traz, também, o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino num contexto coletivo.

Com a pretensão de problematizar a afirmação de que as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas trabalhadas nas práticas culturais, sobretudo no brincar, apresentei no texto o episódio das invasões do menino Léo. Por meio de episódios como os das invasões é possível identificar que o corpo, como manifestação do gênero, pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, mas pode, por sua vez, criar impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

Da perspectiva das crianças, é possível afirmar que, em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero envolvem ativar diversos conhecimentos e aprendizados. Por meio dos episódios analisados, é possível identificar uma riqueza de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero. Nesse processo a noção de “posicionamento” constitui uma noção essencial, porque permite compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, ou de uma inerência social abstrata, mas do confronto e jogo em ações

situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, por vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam com ações inovadoras e contestadoras a imposição de estereótipos e elementos sociais e culturais, outras vezes, atualizam, reforçam ou reproduzem os preceitos e estereótipos de separação de gênero da sociedade mais ampla.

REFERÊNCIAS

BREIDENSTEIN, Georg. Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 26, n. 5, p. 337-351, Okt. 1997.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAHILL, Spencer E. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. *The Sociological Quarterly*, v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DANBY, Susan. The Serious and playful work of gender: talk and social order in a preschool classroom. In: YELLAND, Nicola. *Gender in early childhood*. 2. ed. London, New York: Routledge, 2005. p. 175-205.

DAVIES, Bronwyn. *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin, 1989.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar E. (Org.) *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

_____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.) *Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-posições*, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, 2007.

_____. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Disponível em: <http://cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2011.

FERREIRA, Manoela. “– A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 646f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 55- 104.

_____. *O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI.* 2003. Disponível em: <www.fpce.up.pt/cie/publs/artigos/fronteira.doc>. Acesso em: 8 jul. 2010.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

_____. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero, desenho infantil e pré-escola.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

GRAUE, Maria Elisabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HIRSCHAUER, Stefan. Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. *Feministische Studien*. 11:2. S.55-67, 1993.

_____. Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. HJ, 46, Heft, 4, S. 668-692, 1994.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. *Key concepts in childhood studies.* London: Sage, 2008.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, v. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.

KELLE, Helga. Mädchenkultur: Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? *Feministische Studien*, v.15, n. 2, p. 131-142, 1997.

_____. Geschlechterterritorien: eine ethnographische Studie über Spiele neun-bis zwölfjähriger Schulkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v. 2, p. 211-228, 1999.

_____. Gender and territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old schoolchildren. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 29, n. 2, p. 164-197, 2000.

KELLE, Helga; BREIDENSTEIN, Georg. *Geschlechteralltag in der Schulklasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur.* Weinheim, München: Juventa, 1998.

KRAMER, Sonia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo.* Petrópolis: Vozes, 2006

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.* Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008a.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

McMURRAY, Paula. Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 11, n. 2, p. 271-290, 1998.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, set.-dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção da identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar a prática pedagógica da educação infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 1-14, 2002.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. *Pró-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 67-87, 2003.

_____. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, p. 17-39, 2010.

TERVOOREN, Anja. *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2006.

THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University, 1993.

WALKERDINE, Valerie. Sex, power and pedagogy. *Screen Education*, n. 38, p. 14-24, 1981.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. *Gender and Society*, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.

MÁRCIA BUSS-SIMÃO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, Linha de Ensino e Formação de Educadores e pesquisadora do Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância – Nupein – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis

marciabsimao@bol.com.br; marcia@ced.ufsc.br