

MENINOS ENTRE MENINOS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Márcia **Buss-Simão** – NUPEIN-UFSC

Agências Financiadoras: CNPq e DAAD

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado já concluída em que a *geração de dados*¹ foi realizada durante nove meses no ano de 2009. A fim de trazer uma descrição a partir da perspectiva das crianças utilizei procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, lançando mão de registros escritos, fotográficos e fílmicos. A *geração de dados* foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, localizada em zona urbana que atende crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral.

O grupo de crianças pesquisado era composto por 15 crianças com idade entre dois e três anos, sendo 12 meninas e 3 meninos. A grande maioria das crianças era procedente de família nuclear, sendo que metade do grupo eram filhos únicos, a outra metade tinha um, ou, dois irmãos. A grande maioria, do total de crianças do grupo pesquisado, enfrentava dificuldades em sua condição social e econômica.

2- Situando o problema de pesquisa

Um dos objetivos da pesquisa desenvolvida consistia em investigar, entre as crianças pequenas, as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal. Assim como, a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. Dirigindo minha atenção às indicações dadas pelas crianças,

¹ Utilizo o termo *geração de dados*, e não *coleta de dados*, com base em Graue e Walsh (2003), que sinalizam o fato de que os dados não 'andam por aí' esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado.

identifiquei a categoria gênero como sendo uma categoria central e constituidora de suas relações, interações e das suas possibilidades de ação social.

Além de ser central para as crianças, o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, os quais, requerem um estudo minucioso para se compreender como, e o quê, as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem suas relações no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Mais importante ainda parece ser compreender os usos que as crianças dão ou fazem desses conhecimentos, nas suas relações sociais.

No Brasil, os estudos sobre gênero têm crescido e avançado consideravelmente, todavia, no âmbito da educação infantil são poucos os estudos que se detiveram nessa temática de pesquisa, dentre os quais destacam-se: 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 ainda destacar a grande contribuição de Louro (1997, 1999, 2000, 2003, 2008, 2008a).

A identificação de meninos e meninas, por meio da categoria gênero, como um dado natural e biológico e como uma consequência da identificação da genitália, permeou durante muito tempo a compreensão dos estudos sobre essa temática. Só recentemente, no campo sociológico, a categoria gênero passou a ser compreendida como socialmente contruída e um produto de relações e ações sociais. No que se refere aos estudos de gênero, a contribuição pioneria de Scott (1995), ao trazer o gênero como uma categoria útil para análise histórica, tem sido referência central.

Outra denominação central para os estudos de gênero passou a ser o 'Doing gender' – 'fazendo gênero' – que foi utilizada, primeiramente, em um artigo científico pelos autores Candace West e Don H. Zimmerman, no ano de 1987, e que teve também grande repercussão nos estudos sobre gênero. No artigo, os autores, a partir de uma compreensão sociológica, definem gênero como uma realização de rotina, metódica e recorrente e que esse 'fazer' gênero, é

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

Acompanhar e compreender, a partir 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. Bem como, compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. Assim como apontam James e James, (2008), desde o nascimento, a diferença biológica de sexo 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) indica que é preciso diferenciar dois aspectos distintos. Esse processo envolve duas etapas, uma primeira de *adoção de uma identidade de gênero* e uma segunda de *negociação de posicionamento das noções de gênero*.

Pesquisas² têm indicado que essa primeira etapa, relacionada à *adoção de uma identidade de gênero* acontece precocemente e que a maioria das crianças têm adotado uma identidade de gênero entre os 2 anos e os 3 anos de idade. Nessa idade, elas já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero. Cahill (1986) conduziu diversas pesquisas com crianças pequenas, objetivando identificar as possíveis relações entre a aquisição da linguagem e a 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"³. Sendo que, desde cedo, as crianças são confrontadas com pelo menos dois gêneros na organização social e, sendo bebês, são constantemente diferenciadas dos adultos.

² Bussey, (1986, *apud* Jordan, 1995), Cahill, (1986).

³ Agradeço ao DAAD a bolsa de doutoramento que 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. Considerando o respeito ao texto no original e minha limitação na tradução de outras línguas para a língua portuguesa, citarei, ao longo deste artigo, o texto na língua original sempre em nota de rodapé: "It is likely, therefore, that sex and age are the first dimensions of identificatory classification which young children learn" (Cahill 1986, p. 299).

No entanto, as pesquisas também mostram que, nessa idade, mesmo tendo adquirido uma *identidade de gênero*, as crianças ainda estão muito longe de ter uma *noção* do *posicionamento* social implicado em pertencer a determinado gênero, o que seria então 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 se dá ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália], *per se*, mas é baseada 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, segundo Ferreira (2003b), se constitui numa noção essencial. Porque permite compreender que os modos possíveis das crianças construir e assumirem o gênero não é decorrente de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim, porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras 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, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc.

Considerando ainda que a categoria gênero, precocemente, faz parte das relações das crianças no âmbito familiar e também no âmbito

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

institucional, pois, como afirma Thorne (1993) para os adultos, gênero é uma categoria útil para classificar, dividir, seriar, juntar as crianças, por isso, passa a ser central no âmbito das creches, pré-escolas e escolas, mais do que a estratificação social ou pertença racial. Torna-se assim, uma categoria profícua para ser analisada a partir do ponto de vista das crianças. Ou seja, ser analisada na dinâmica de como esse processo é vivido pelas crianças, quais elementos sociais e culturais marcam esse processo. Como as crianças se utilizam desses conhecimentos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em instituições de educação infantil.

Breidenstein (1997, p. 347), com base em estudos de Stefan Hirschauer (1989, 1993a, 1993b, 1994) destaca que:

O predomínio do pertencimento de gênero tem [...] em comparação com outras características, uma maior visibilidade - uma visibilidade que é devida, em parte, ao fato de que o pertencimento de gênero utiliza uma representação de atributos que devem ser exteriorizados, e, por outro lado, o fato de vermos esses atributos, se dá, porque nossa percepção está treinada para isso”⁵.

Essa exteriorização dos atributos de gênero, segundo Stefan Hirschauer (1994), são como ‘marcas’ da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos e formas de tratamento, pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias, acessórios) e de gestos e atividades. As crianças, ao nascerem, têm seu sexo definido pela genitália, todavia, no dia a dia as genitálias estão cobertas, o que leva a conclusão de que não podem definir o sexo por esse meio, simplesmente, porque não é visualizado. Já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – no cotidiano não está visível, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmos e nos outros por meio dos objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, etc. Hirschauer (1993b) enfatiza que o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma

⁵ „Diese Dominanz des Merkmals der Geschlechtszugehörigkeit ist [...] auf seine Vergleich zu anderen Merkmalen grössere Sichtbarkeit zurückzuführen – eine Sichtbarkeit, die einerseits darauf beruht, dass Geschlechtszugehörigkeit mithilfe äusserer Attribute zur Darstellung gebracht werden muss, und andererseits darauf dass unser Blick auf die Wahrnehmung diese Attribute geschult ist“ (Breidenstein, 1997, p. 347).

qualidade que só pode ser mantida por meio desses objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades, etc.

Louro (2008a, p. 83, grifo no original) destaca que, mesmo que essa 'marcação' tenha sido estabelecida arbitrariamente como adequada e legítima em uma sociedade, é, no entanto, "[...] 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". Nesse sentido, no grupo de crianças dessa pesquisa, ao atentar para as relações sociais estabelecidas entre elas, a intenção foi identificar *como* esse processo é vivido por elas, e 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.

3- Diferentes perspectivas ao olhar para a categoria gênero

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. Segundo Thorne (1993), é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, ao invés de, por meio da separação, supor, antecipadamente, a diferença. Como destaca Ferreira (2003b, p.8): "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".

Kelle (1997, 1999, 2000), ao analisar a obra de Thorne (1993) destaca como positivo o fato da autora não conduzir a pesquisa com estudo dos gêneros em grupos separados, pois, ao estudar os gêneros em grupos separados

se acentuam e exageram, *a priori*, as diferenças entre os gêneros. Nesse tipo de pesquisa já se considera, *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 idéia é que Thorne (1993) dirige seu estudo e seu olhar sobre a prática da separação, pois, como destaca Kelle (1997, p. 135): “[...] 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”⁶.

O corpo, enquanto manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, mas pode, por outro lado, 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 sexo. Esse ‘borderwork’, pode muitas vezes, se dissolver, a exemplo de quando as meninas e meninos estão juntos e brincam de uma forma descontraída e integrada. Mas, por vezes, as meninas e os meninos se reúnem de forma a enfatizar suas oposições, nesse sentido os ‘borderwork’ podem ser criados por meio de contato, bem como, por meio do evitar. Thorne (1993) em sua pesquisa percebe uma assimetria no uso das brincadeiras entre meninas e meninos e aponta que no ritual da poluição as meninas são mais poluentes, já nas invasões, os meninos invadem grupos de meninas e atividades com muito mais frequência do que o inverso.

No grupo pesquisado, não presenciei nenhuma brincadeira com o ritual da contaminação ou poluição praticado por meninas, somente observei episódios de invasões desencadeadas por um dos meninos, o Léo. Na grande maioria das interações observadas, nos nove meses de pesquisa de campo, houve uma predominância de episódios em que meninos e meninas interagem entre si, não sendo observado um grupo constituído de meninas, ou, um grupo

⁶ „[...] die Grenze zwischen den Geschlechtern nicht fix ist, sondern in der kulturellen Praxis bearbeitet wird, vor allem in Spielen wie z.B. Sogennanten ‚Invasionen‘ oder in ‚Beschmutzungsritualen‘.“

constituído de meninos. Acredito que um fator determinante para esse fato seja o reduzido número de meninos e também a idade das crianças, pois, nessa idade as crianças estão em processo de constituição de suas noções de *posicionamento* de gênero. No entanto, essa configuração do grupo traz também elementos importantes para se compreender o modo como meninos e meninas, nas interações que estabelecem, constroem ativamente seu gênero, assim como, experimentam diferentes formas de serem meninos ou meninas num contexto institucional.

Na pesquisa procurei dar destaque, por meio de episódios, às relações e 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 das crianças, 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. Outro viés de destaque na análise privilegiou as relações estabelecidas entre as meninas, em que procurei evidenciar particularidades e semelhanças, conflitos e outras feminilidades possíveis indicadas por elas. Na seqüência das análises, procurei trazer os meninos entre si, enfatizando suas aproximações e distanciamentos em ser menino nesse contexto, trazendo também a indicação de outras masculinidades possíveis indicadas por eles. E, por fim, a análise centrou-se nas brincadeiras das invasões, as quais, foram observadas sempre sendo protagonizadas pelo menino Léo, em nenhum momento presenciei essa ação por parte do Willian ou do Alan.

Nos limites desse artigo pretendo trazer, na seqüência, as análises que se referem às relações dos meninos entre si, em que procuro evidenciar aproximações e distanciamentos nos modos de ser menino numa instituição de educação infantil, a partir da perspectiva deles mesmos.

4 - Os meninos entre meninos: aproximações e distanciamentos

Seguindo a indicação de Thorne (1993), em sua crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procuro observar variações de gênero entre os meninos. Para tanto, procuro estudar gênero com uma consciência do todo, ao invés de, por meio da separação, supor, antecipadamente, a diferença.

Jordan (1995), em um artigo em que desenvolve reflexões sobre a construção das masculinidades, destaca que um número grande de pesquisadores têm sugerido que as pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas. Para os meninos é mais imperativo a necessidade de serem 'não femininos' do que para as meninas serem 'não maculinas'. A autora aponta duas grandes concepções que fomentam essas afirmativas: 1) estudos psicanalíticos apontam que os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino; 2) outros estudos apontam um discurso que emoldura a masculinidade subordinada ao discurso do guerreiro ou herói.

Pretendo, primeiramente, abordar a 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. Algumas pesquisas abordam essa concepção trazendo dados empíricos, como a tese desenvolvida por Ferreira (2002), os estudos de Kelle e Breidenstein (1998) e a tese de Tervooren (2006). Os autores Kelle e Breidenstein (1998) afirmam 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 ao optarem por se vestir de mulher, pois poderiam estar 'em perigo', ou seja, correndo o risco de serem ridicularizados e de ferirem sua masculinidade. Por outro lado, entre as meninas não foi considerado problemático optar por se vestir com fantasias masculinas.

Ao colocar os dados gerados em debate com a primeira concepção apresentada por Jordan (1995), de que pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas, foram evidenciadas situações em que os meninos estavam sobre pressão de se conformarem ao

padrão de masculinidade. Entre os próprios meninos, muita vezes, como destaca Felipe (2007, p. 83): “Para reafirmar a masculinidade também desenvolvem um desprezo por tudo aquilo que possa ser caracterizado como feminino”:

A conversa na roda, depois da contação da história do saci-pererê, é sobre encaminhamentos para a festa junina, a qual, 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, Leó 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 do dia 08-06-2009).

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, o Léo foi quem mais se colocou nessa posição de vigilância, para que padrões tidos como hegemonicamente masculinos se perpetuassem. A ação de Léo confirma evidências apontadas por Felipe (2007, p. 83), a qual, revela em seus estudos que entre os meninos existe uma vigilância em relação a si mesmos e em relação aos seus pares “[...] que porventura se comportem de um modo “suspeito”, bem como em relação a eles mesmos, exercitando uma constante vigilância sobre si, para reafirmar a identidade masculina tida como hegemônica”. 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.

Todavia, essa vigilância 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, algumas vezes, as crianças atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos, em outros, 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 em seus 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: ohh, batom!

Willian também se olha no espelho, em seguida, Léo e Willian se olham e voltam a se olhar no espelho.

(Registro notas de campo do dia 23-06-2009).

Nesse episódio, além dos 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 com 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. A diferença 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 um 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).

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, pretendo trazer a segunda concepção anunciada por Jordan (1995), na qual, a masculinidade está emoldurada pelo discurso do guerreiro ou herói. Nesta

concepção, segundo Jordan (1995), o que emoldura a masculinidade é o discurso do guerreiro ou herói, o qual, exige um comportamento que se contrapõe ao dos covardes e dos fracos. Quase todos os meninos e homens querem conceber-se como guerreiros e heróis em narrativas épicas, em uma tradição que se estende de Hércules ao Super-homem, entre outros super heróis, havendo sempre o perigo deles 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, se envolvia 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, como num Skate imaginário, ou se pendurando em árvores. Para visualizar as habilidades de Léo disponibilizo uma sequência de fotos, nas quais, é possível visualizar suas habilidades com o corpo e o movimento.



Sequência de fotos: Léo sobre o sofá brincando de Skate – 12.05.2009



Sequência de fotos: Léo sobre a mesa brincando de Skate – 01.10.2009



Sequência de fotos: Léo se pendurando em árvore – 18.11.2009

Nas fotos acima é possível visualizar as ações ousadas do Léo em manobras com um Skate imaginário – com um forro de carrinho de boneca – sobre um sofá e, na segunda sequência, ainda mais ousada, sobre uma mesa, em que suas ações eram acompanhadas e visualizadas por ele no espelho.

Para além da expectativa de masculinidade emoldurada com o discurso do guerreiro ou herói, entrelaçada com o aspecto do desempenho, as ações do outro menino, o Willian, levam à indicação da potencialidade do que defino como outra ‘versão’ de herói. Uma outra ‘versão’ porque, ao invés da predominância da força e da habilidade, é uma ‘versão’ que potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Uma outra ‘versão’ que, ao ser observada em meninos, gera olhares ‘suspeitos’, já que contraria uma concepção de masculinidade, fortemente apoiada em dualidades e dicotomias que se opõem. No entanto, como aponta Ferreira (2003b, p. 8, grifos no original), “[...] quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos *outros* – *zonas de transgressão de gênero* - e se tornam áreas de conflito, que elas se oferecem como analisadores privilegiados das *negociações de identidade de gênero* que aí eclodem”.

Dentre as oposições dicotômicas herdadas, sobretudo do campo das ciências naturais, as quais são, constantemente, atualizadas pelo senso comum, destaca-se a concepção que associa e vincula, frequentemente, o gênero feminino com a arte, com as linguagens, com a fragilidade e com os sentimentos e as emoções e, por outro lado, associa e vincula o gênero masculino com a virilidade, com a força, com o cognitivo e com a racionalidade. Uma crítica consistente sobre

essas concepções dicotômicas é feita por Walkerdine (1995), em que a autora procura mostrar o quanto essas concepções estão vinculadas e servindo a um projeto burguês europeu de poder e domínio e nada tem a ver com natureza.

Entretanto, no cotidiano, essas concepções são, constantemente, atualizadas nas expectativas dos adultos, particularmente, quanto aos meninos, dos quais, não se espera 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 suas inseguranças e seus 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, grifo no original) “[...] 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, é onde reside uma crítica que problematiza.

Com base nessas reflexões é que proponho que as ações instituintes do menino Willian podem ser definidas como uma outra ‘versão’ de herói, porque estas trazem para o centro da cena aspectos não pertencentes e vinculados a uma hegemonia da concepção de masculinidade. No pequeno excerto que segue é possível evidenciar uma situação, em que, essa outra ‘versão’ de herói que proponho, 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 o Willian, ele pega uma boneca e diz para Nicole que é seu bebezinho. Ele pega a boneca e coloca no carrinho de vime e o leva até o canto da sala do 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 do dia 09-07-2009)

Cenas semelhantes se repetiram, muitas vezes, durante a pesquisa de campo. Para tornar mais rica a apresentação dos dados, disponibilizo nas fotos que seguem, imagens em que o Willian prepara, com todo o cuidado, o local onde seus filhos vão dormir e, quando tudo está pronto, lança mão de um livro e conta uma história tomando o cuidado de virar o livro para que os bebês possam visualizar as gravuras.



Foto: Willian cuidando de seus bebês – 29.09.2009



Foto: Willian lendo história para seus bebês – 29.09.2009

Numa concepção baseada em oposições e dicotomias binárias, a razão pertence à masculinidade e já a emoção à feminilidade. Connel (1995, p. 190), ao se ocupar das políticas da 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 insurgir 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, no sentido de que esse processo está, continuamente, se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas, não sendo esse trabalho pronto e acabado, mas sim, constante, temporário e provisório, sendo necessário o uso do termo no plural: masculinidades.

Na cena apresentada na sequência, Willian, em uma brincadeira com as meninas, mais uma vez de forma irreverente, assume o papel de pai. Na brincadeira, ele sendo um menino assumir o papel de pai não desafia nenhuma

conveção ou regra, no entanto, o irreverente é que Willian, nessa brincadeira, usa saia. Assumindo o papel de pai, vestido de saia, prepara com todos os detalhes e cuidado a mesa e a refeição para sua filha, oferecendo recorrentemente suco, iogurte, bolo e ovo para sua filha comer, como é possível observar na imagem a seguir que foi recortada do vídeo.



Vídeo: Willian de saia é o pai e prepara a comida para a filha que está sentada – 15.10.2009

As ações de fronteira de Willian podem ser definidas de paródias, na medida em que “[...] é preciso pensar que a paródia que exercem sobre as convenções, as regras, normas preceitos da sociedade contemporânea se constitui em numa importante forma de crítica” (LOURO, 2003, p. 50). As ações do 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 agrada, sobretudo, as meninas, pois estas, sempre permitem e até solicitam sua presença nas suas brincadeiras. Mostra, sobretudo, 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.

As ações do Willian apontam uma possibilidade de compreender que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas numa lógica mais complexa. Na sequência de fotos que apresento a seguir, trago outro episódio em que essa lógica é protagonizada pelo Willian. Inicialmente, ele brinca com seu bebê e vive uma ‘versão’ de herói que potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. No entanto, ao observar

as performances e habilidades desempenhadas pelo Léo, ingressa na brincadeira e participa da versão convencional de um herói onde predomina a força e a habilidade motora.



Foto: Willian brinca com seu bebê – 09.09.2009



Foto: Léo inicia suas performances motoras - 09.09.2009



Foto: Willian se junta ao Léo nas performances 09.09.09



Foto: Willian se junta ao Léo nas performances 9.09.09

Essa fluidez e essa 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 entre seu próprio gênero, traz também, o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas 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 de incluir nos estudos sociais da infância o *3º excluído*. Aqui, proponho o corpo e sua vinculação com o gênero como um *3º excluído*. Todavia, a tendência ao olhar essa dimensão corporal tem sido de se fixar nas fronteiras e não ver o que está 'entre', não ver o que põe em contato e relação essas duas extremidades. Ver o que está no território que se

debate entre as margens e está entre as zonas de fronteiras, o que está em 'trânsito', é o que 'foge' e que constitui a complexidade do real.

5 – Bibliografia

BREIDENSTEIN, Georg. Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. **Zeitschrift für Soziologie**. Jg. 26, Heft 5, S. 337-351, Oktober 1997.

BUSSEY, Kay. The first socialization. In: GRIEVE N. ; BURNS A. (Eds) **Australian Women: new feminist perspectives**. Melbourne, Oxford University Press. 1986.

CAHILL, Spencer. Language Practices and Self-Definition: The Case of Gender Identity Acquisition. **The Sociological Quarterly**. 27:295-311. 1986.

CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. Vol. 20 (2), 1995.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO Ana Maria Almeida (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: ed. Cortez, p. 31-50.2009.

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

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Proposições**. v. 18, n. 2 (53),77-87, 2007.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **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. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FERREIRA, Manuela. **O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI**.Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fronteira.doc. Acesso em 08/07/10. 2003b.

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

HIRSCHAUER, Stefan. Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. **Zeitschrift für Soziologie**. Jg. 18, Heft, 2, S. 100-118, April 1989.

HIRSCHAUER, Stefan. **Die soziale Konstruktion der Transsexualität**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993a.

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

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

JAMES, Allison; JAMES Adrian. **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**, vol. 7. N° 1, 69-86. 1995.

KELLE, Helga. Mädchenkultur – Jungenkultur oder *eine* Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? **Feministische Studien**. 15 Jahrgang. Nr. 2, 131-142, 1997.

KELLE, Helga. Geschlechterterritorien: eine ethnographische Studie über Spiele neun-bis zwölfjähriger Schulkinder. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**. 2. Jahrg. 211-228, 1999.

KELLE, Helga. Gender and Territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old Schoolchildren. **Journal of Contemporary Ethnography**. Vol. 29, N. 2, 164-197. 2000.

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

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Volodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes. p. 41- 52, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica. 2008a.

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

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23 p. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**. vol. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, vol.27, nº 1, FE-USP, p.47-68. 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 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**. 34, 17-39, 2010.

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

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

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. 20(2) 207-226, 1995.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Zimmerman. Doing Gender. **Gender and Society**, Vol. 1, No. 2, 125-151. 1987.