

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE MENINOS E MENINAS?: ANUNCIANDO O JOGO DAS CONSTRUÇÕES, DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DAS DICOTOMIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gabriela Silveira **Meireles** – UFJF

Introdução

A existência das dicotomias de gênero em nossa sociedade, principalmente no âmbito das formações discursivas, não é algo difícil de observar. Entretanto, o que muitas vezes parece prevalecer é a idéia de que a divisão entre o feminino e o masculino seria algo natural, pré-determinado. Desacomodando o nosso pensamento, torna-se possível compreender que estas noções foram construídas historicamente e aprendidas nas relações entre os sujeitos. A instituição escolar configura-se aqui como um importante cenário de análise da (re)produção¹ destas dicotomias, uma vez que nela a constituição dos sujeitos infantis segue atravessada pelas relações de gênero e pelas constantes disputas de poder.

Compreendendo que os processos de identificação são construídos nas relações entre as crianças, tratarei aqui de alguns aspectos através dos quais as crianças anunciam em suas falas o processo de generificação destes sujeitos no contexto escolar, de modo a problematizar a dicotomização existente na definição de certos modos de ser e agir para meninas ou meninos. Na tentativa de reverter esta lógica binária construída em relação aos gêneros, o presente estudo procura evidenciar como as crianças vão aprendendo a se situar diante dos outros e das concepções sobre o que é ser menina e menino, para então percebermos a necessidade de ampliarmos as nossas possibilidades de ser.

As reflexões apresentadas neste trabalho decorrem da minha pesquisa de mestrado², realizada em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública, na cidade de Juiz de Fora/MG, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Diante das inúmeras contribuições oferecidas pelas teorizações foucaultianas e de outros autores que assumem esta perspectiva, busco aqui pensar no conjunto de formulações discursivas que envolvem as crianças e suas relações na escola enquanto produções históricas que marcam algumas possibilidades de ser. Durante a pesquisa, realizada no período de agosto a dezembro de 2006, foram realizadas observações e anotações dos episódios

¹ O prefixo (re) foi colocado entre parênteses para indicar a possibilidade de que estas dicotomias sejam compreendidas tanto no sentido daquilo que permanece o mesmo, que se mantém, quanto daquilo que se produz novamente, que produz o novo e que pode ser reinventado.

² Esta dissertação intitulou-se “A infância nas tramas do poder: um estudo das relações entre as crianças na escola” e foi defendida em 2008.

protagonizados pelas crianças na sala de aula e nos demais espaços da escola. Além disso, na medida em que fui percebendo a necessidade de ouvir a todas as crianças, decidi realizar também entrevistas individuais com elas, para que pudessem falar sobre as suas relações com os colegas e sobre o que significava ser criança para elas; isto foi feito a partir da realização de desenhos, que funcionaram como disparadores de suas falas. Assim, foram utilizadas como material de análise desta pesquisa as observações e anotações por mim realizadas na sala de aula e nos demais espaços da escola, bem como as entrevistas individuais realizadas com as crianças.

Fazendo um recorte destas análises, focalizarei aqui as relações de gênero, de modo a problematizar a construção das dicotomias, a partir do jogo das construções, desconstruções e reconstruções constantemente realizadas pelas crianças em suas relações. Numa ótica pós-estruturalista, buscarei compreender como estes sujeitos infantis vão se constituindo/transformando/identificando enquanto meninas e meninos nas freqüentes disputas de poder presentes na Educação Infantil.

A construção das infâncias

Considerando que a idéia de infância começa a ser elaborada durante a Modernidade, onde se inicia o processo de delimitação de um novo campo de estudos a respeito das crianças (sujeitos que supostamente fariam parte de um mesmo grupo), talvez possamos pensar inicialmente se tratar de um grupo homogêneo que reúne características de sujeitos que teriam algo em comum – não saber falar (num primeiro momento); ter entre 0 e 6 anos ou até 12 anos; ser diferente dos adultos; ser dependente dos adultos; não ter acesso às normas sociais; etc. Este modo de conceber a infância parece supor a existência de uma *natureza infantil*, ou seja, de características que lhes seriam próprias e garantiriam o reconhecimento das crianças enquanto seres no mundo. Como nos mostra Bujes (2002, p. 232), "para sua invenção, contribuíram tanto um novo corpus de saberes sobre o sujeito infantil quanto um conjunto de dispositivos que, ao se associarem, produziram um significado hegemônico de infância".

Entretanto, se considerarmos as diferenças históricas nos modos de nos relacionarmos com as crianças, podemos também conceber *a infância como uma construção histórica*. Conforme descreve Ariès (1978, p. 18), até o período da Idade Média as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e a infância era considerada "um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo

perdida"; foi somente durante os séculos XVI e XVII que a criança adquiriu centralidade nas relações e as especificidades de seu corpo, de seus hábitos e de sua fala passaram a ser notadas.

Na medida em que as crianças passam a ser reconhecidas em suas particularidades, vão se moldando diversos discursos e práticas sobre o modo como elas deveriam se constituir. Esse tipo de investimento buscava descrever, analisar e regular as condutas infantis, para inscrevê-las em uma norma. Assim, a infância foi se constituindo enquanto “um domínio de interesse sobre o qual se tinha vontade de saber” (BUJES, 2002, p. 37) e a partir do qual a podemos passar a olhar para *a infância nas relações de poder*.

Compreendendo as relações de poder, a partir de Foucault (2006) enquanto possibilidade de que certas atitudes de um sujeito atuem sobre os outros no sentido de estruturar um campo no qual as ações destes serão também possíveis de serem efetuadas. Isto significa que *a infância produzida pelas crianças* implicará que cada uma delas se posicione individualmente diante das situações que lhe forem apresentadas pelos outros, de maneira que seja capaz esculpir-se subjetivamente através da reflexão sobre a posição que é capaz de assumir em relação ao que é dito/produzido pelos outros.

Assim, diante de tantas possibilidades de ser/agir/falar/pensar, vão sendo construídas infinitas maneiras de as crianças se relacionarem com os outros (seja com a professora, com os colegas ou com elas mesmas), as quais nos conduzem a uma nova e importante conclusão – a de que existirão tantas *infâncias* quantas forem as possibilidades de ouvir das crianças e compartilhar com elas concepções, discursos e atitudes que dizem respeito aos diferentes modos de se produzir a infância.

Ser criança: menino ou menina?

Partindo do pressuposto de que a presença do outro é fundamental no processo de construção de uma posição subjetiva pela criança e que os processos de identificação são o produto de sua inscrição no mundo pela via do discurso, cabe destacar que os lugares assumidos por cada sujeito vão sendo definidos na trama das relações que elas estabelecem, em um dado momento histórico e, neste caso, no contexto institucional específico da escola, com certos colegas de turma e não outros.

Se pensarmos na identidade como uma produção sempre inacabada, um processo construído permanentemente nas relações, é possível compreender que "as identidades

sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados" (DE NORA E MEHAN *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 37), bem como que estas construções estão sujeitas a mudanças e que os sujeitos podem ser também reposicionados nesta trama. Nesta perspectiva, as crianças passam a assumir determinadas posições conforme a estruturação de um campo discursivo e relacional, onde podem se situar de diferentes maneiras, sem que haja um modo de ser naturalmente infantil.

A noção de "ser criança" como um dos processos de identificação realizados pelas crianças pode se dar de várias maneiras, mas existem dois mecanismos básicos que contribuem de modo significativo para estas construções – o de semelhança e o de diferenciação. Estes processos se complementam e ocorrem simultaneamente, pois pertencer a uma categoria de comportamentos ou possuir certas características nos exclui de outro modo de ser/estar no mundo, ao mesmo tempo em que só é possível ver-se em uma dada categoria porque existe a outra, o que não significa que tais identificações ocorram de um modo permanente. Conforme analisa Hall (2000, p. 108), as identidades "não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas".

A identidade de gênero aparece aqui como uma das primeiras noções adquiridas pela criança, o que desde a mais tenra idade vai lhe fixando em determinados lugares e depositando certas expectativas a respeito de seus modos de agir. De acordo com Wittig (*apud* BUTLER, 2003, p. 43), "não é possível significar as pessoas na linguagem sem a marca do gênero [...] o gênero não somente designa as pessoas, as 'qualifica', por assim dizer, mas constitui uma episteme conceitual mediante a qual o gênero binário é universalizado".

O foco nos processos de constituição das idéias acerca do que é ser menino e menina nos mostra como certos comportamentos e características vão sendo legitimados como sendo típicos de cada gênero. Segundo Veiga-Neto (2005, p. 122), "são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade". Este movimento acaba fazendo com que somente alguns comportamentos e características sejam aceitos como "verdadeiros" para meninos ou meninas, homens ou mulheres, como se para cada um dos gêneros somente existisse um único modo de ser, de se vestir, de ter determinadas preferências e gostos. Neste sentido, gostaria de mostrar como estes critérios de diferenciação entre meninos e meninas têm sido

construídos, desconstruídos, reconstruídos, questionados e afirmados pelas crianças em suas relações na escola.

Quando as crianças falam do corpo...

Ao falar do corpo, as crianças o fazem a partir de um referencial que é aquilo que o outro pode lhes apontar sobre a sua própria existência ou a forma como se apresenta no mundo. Por isso, ao lhes atribuir significados desde o nascimento (ou mesmo antes dele), as diferenças de gênero são atribuídas aos seus corpos e estes são lidos a partir de um código socialmente construído que é capaz de lhes identificar como sendo femininos ou masculinos.

É interessante notar ainda que o que define as marcas do feminino e do masculino não é somente as características biologicamente determinadas, baseadas nas distinções de sexo, mas principalmente os significados sociais atribuídos aos modos como um corpo feminino e um corpo masculino devem se comportar. Como afirma Sayão (2003, p. 71), “daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções”.

À medida que os outros vão se colocando diante de nós, passamos a assumir certos lugares e vamos dando significado para nossos modos de pensar, ser e agir. Uma maneira de fazer isso é através do estabelecimento de comparações com os colegas, seja pela diferenciação ou pela aproximação, o que pode ser observado no trecho da entrevista descrito a seguir:

Pesquisadora: É o seguinte... a tia vai te entregar uma folha... e vai pedir pra você desenhar os coleguinhas lá da sua sala...

Karina: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Você desenha pra mim?

Karina: (Balançou a cabeça dizendo que sim, escolheu um giz e começou a desenhar. Em um certo momento, olhou para mim e falou...) Talita³.

Pesquisadora: É a Talita?

Karina: (Balançou a cabeça dizendo que sim e disse...) Eu também tenho cabelo, por isso que ela tem cabelo...

(Entrevista – 24/10/06).

Diante disto, é possível perceber que Karina vai construindo a noção de que é semelhante à sua colega na medida em que identifica nela as mesmas características

³ Os nomes das crianças e também da professora foram aqui substituídos, para preservar suas identidades.

físicas. O fato de possuir cabelo aqui parece significar a presença de cabelos compridos, o que na concepção desta aluna as identificaria como pertencentes ao gênero feminino, anunciando também uma noção construída sobre o que é ser mulher em oposição ao ser homem (aquele que não possui cabelo ou que, supostamente, tem cabelo curto).

Retomando a idéia de que os processos de identificação das crianças são construídos nas práticas discursivas, considero a partir de Moita Lopes (2002, p. 32) que "a presença do outro [...] molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós". À medida que os outros vão se colocando diante de nós, passamos a assumir certos lugares e vamos dando significados para nossos modos de ser, para as nossas características físicas e para as atitudes que temos ao assumirmos cada uma destas posições diante do outro. O corpo passa, então, a ser alvo de investimento de poder na medida em que define aquilo que somos como sendo feminino ou masculino.

Quando a questão é poder usar ou não um objeto...

Se por um lado a construção das identidades de gênero pelas crianças é influenciada pelas "verdades" que foram historicamente construídas acerca dos modos de ser menina e menino, por outro vale continuar destacando a importância da presença do outro, tanto na elaboração quanto na transformação destas "verdades". Quando pensamos naquilo que pode um sujeito, estamos também nos referindo àquilo que pode um sujeito num dado contexto cultural e de relações, onde muitas vezes entra em cena a questão da diferença entre os gêneros. Mas é preciso considerar que isto que definimos como sendo próprio ou possível para um homem ou uma mulher fazer (ou seja, a definição dos *papéis* masculinos e femininos) é algo que foi construído historicamente através das relações (de disputa, de poder) estabelecidas entre os sujeitos. Neste sentido, Louro (1997, p. 24) esclarece que "papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...".

Daí surge a necessidade da ampliação dos modos de se compreender estas construções – reconhecendo primeiramente que estes papéis não estão dados naturalmente, mas que foram construídos e podem variar conforme as relações que as pessoas estabelecem; em seguida, que os sujeitos podem assumir diversas formas de ser menino/menina/homem/mulher e que o *gênero* diz respeito também à constituição das

múltiplas identidades destes sujeitos. Em relação a isto, Louro (1997, p. 25) afirma que “pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o”.

No caso das crianças, é interessante notar como elas se preocupam em conhecer/se apropriar dos dados que a cultura lhe oferece sobre o que ela, sendo menina, pode fazer e sobre o que ele, sendo menino, pode fazer (ainda que num segundo momento a idéia seja justamente desconstruir/questionar estes papéis). Esta seria, sem dúvida, uma forma de as crianças se situarem no mundo. A diferença vai estar no modo como nos situamos diante disso que elas constroem nas suas relações, conforme mostra os episódios a seguir:

Atividade na sala de aula. A professora entrega uma folha com várias estrelas e letras dentro delas para que as crianças colorissem as letras que correspondessem ao nome de um colega. Em seguida, a professora vai de mesa em mesa e entrega um giz para cada aluno. Para Rafael, entrega um giz-de-cera de cor rosa. Ele comenta: "Tia, essa cor é de mulher...". A professora responde: "Não, menino também colore de rosa...". Ele olha, pega o giz rosa e começa a colorir (Observação - 12/09/06).

Na sala de aula. Wanderley se aproxima de mim e diz: "Brinco de mulher...". Olho para ele e fico quieta. Ele pergunta: "Homem usa brinco?". Eu respondo: "Tem homem que usa". O menino acrescenta: "Então, homem usa brinco sim..." (Observação - 24/10/06).

Estas situações ocorridas em sala de aula nos mostram que, algumas vezes, as falas dos outros podem modificar não apenas os discursos como também as práticas dos sujeitos. Por exemplo, Rafael deixaria de colorir com o giz rosa porque achava que a cor era somente para as mulheres e, ao ser interpelado por outra visão, através da fala da professora – “*Não, menino também colore de rosa...*” –, passou a fazê-lo. Da mesma forma, a idéia construída por Wanderley de que brinco seria algo para mulher foi transformada na medida em que a minha fala lhe apresentou a possibilidade de alguns homens usarem brincos, o que o fez construir uma nova "verdade", um novo lugar para esse sujeito, novas possibilidades de ser – “*Então, homem usa brinco sim*”.

Esses episódios nos permitem perceber os múltiplos efeitos que os discursos das outras pessoas podem ter entre as crianças, tanto no sentido de estarem legitimando algumas construções a respeito das maneiras de ser como sendo exclusivas de um ou de outro gênero, quanto de flexibilizar estas fronteiras e permitir que elas sejam mais livres para fazer suas escolhas independente de pertencerem a um determinado gênero.

Quando as diferenças são de comportamento...

Entendendo que as relações de poder se configuram, conforme explicita Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 74), como "uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo, ou, mesmo, sobre a ação de um corpo", é possível perceber as marcas que o processo de *governamento* imprime nos sujeitos a partir do estabelecimento das diferenças entre o que pode e o que não pode fazer um corpo masculino ou feminino no nosso contexto cultural. Este processo se define pela possibilidade de se "conduzir as condutas": de si mesmo – do próprio corpo, suas atitudes, gestos, comportamentos, vontades, etc. – e dos outros" (VEIGA-NETO, 2005, p. 148), o que se torna bastante visível nas ações das crianças sobre seus colegas.

Após brincarem no parquinho, os alunos retornam à sala de aula. Alguns entram e sentam nas cadeiras, outros ficam andando. Marina chega depois, tira sua blusa e deita no chão. A professora pega em seus braços para levá-la e conversar com ela, mas não consegue porque a menina joga o peso de seu corpo para o chão. Thaís comenta: "Ela tá parecendo homem...". A professora pede que eu fique com as crianças, pega a Marina no colo e sai para conversar com ela do lado de fora da sala (Observação - 26/10/06).

A fala de Thaís vem reforçar uma noção fixa de que somente os homens podem ficar sem camisa, o que a fez opinar o seguinte em relação à colega: "*Ela tá parecendo homem...*". Parecer homem, em função de um comportamento – estar sem camisa –, indica aqui um critério de oposição (homem pode ficar sem camisa e mulher não) e, ao mesmo tempo, de inferiorização (da menina, porque se comportou como os homens). Neste sentido, parece não haver aqui o reconhecimento nem da professora nem das crianças de que podem existir diversas formas de ser menino e menina/ homem e mulher, o que produz uma afirmação das dicotomias de gênero.

Na medida em que vão incorporando as noções do que é considerado certo e errado, traduzidas em padrões fixos de comportamento para os gêneros feminino e masculino, as crianças vão sendo capazes de se *autogovernar* nas relações com os outros. Assim, ela passa a se ver como aquela que corresponde ao que dela é esperado e parece se orgulhar disso. Segundo Veiga-Neto (2003, p.107), o sucesso do poder disciplinar depende da "nossa 'capacidade' de nos autogovernarmos mais e melhor". Daí

o papel do outro como aquele que vai funcionar como um árbitro, aprovando ou não a atitude do colega, dando-lhe um lugar e assumindo também um lugar diante dele.

Os alunos estavam sentados do lado de fora da quadra, esperando para começar a aula de Educação Física. Fábio e Daniela começaram a conversar. Ele comentou: "Eu machuqui e não chorei...". Daniela disse: "Eu machuco e nem choro...". Fábio afirmou: "Chora sim... Quando o Gabriel te bate você chora... é mentira, você chora sim...". Eles mudaram de assunto (Observação – 21/11/06).

Ao fazer a afirmação "Eu machuqui e não chorei...", Fábio parece supor que existem pessoas que "machucam e choram" e sugere fazer parte de um grupo que vem negar esta postura - o daqueles que "machucam e não choram". Poderíamos nos perguntar sobre o porquê da necessidade de o menino afirmar que machuca e não chora. Por que este é um comportamento esperado principalmente dos meninos? Por que a insistência dele em afirmar que a colega apanha e chora? Isto mostra como está presente nas relações entre as crianças a marcação constante das diferenças de gênero. Não haveria a possibilidade de ambos serem respeitados em seus modos distintos de reagir a estas situações? Será que sempre terão de agir do mesmo modo simplesmente porque são meninos ou meninas?

Entre as crianças, algumas vezes as disputas derivadas do modo como um ou outro se comportou acabam sendo resolvidas por meio da instauração de determinadas "verdades", as quais derivam de saberes não escolares que também vão produzindo estes sujeitos infantis.

Rafael voltou do banheiro, chegou perto de mim com um "lego" na mão e disse: "Vou te arranhar!". Eu perguntei: "Por quê? O que eu te fiz?". Ele passou o "lego" no meu braço e disse: "Eu vou te matar!". Eu disse que gostava dele e pedi para lhe dar um abraço. Ele não aceitou e continuou dizendo que iria me arranhar. Perguntei novamente por quê. Ele não respondeu e continuou ameaçando me arranhar. Gabriel então bateu nele e disse com cara de bravo: "Você não sabe que bater em mulher é covardia? Bate em mim!". Eu chamei o Gabriel e disse: "Pode deixar que eu resolvo com ele". Ele disse: "Não". A professora Ana se aproximou, repetiu o que eu disse e chamou o Rafael. Conversou com ele e, pouco depois, ele veio me pedir desculpas (Observação – 29/08/06).

No refeitório, eu comentei com Ivo e Monique que estava ventando e fazendo frio. Eles concordaram. Monique colocou o capuz de sua blusa. Lauro foi com a mão por trás dela e puxou o capuz, tirando-o de sua cabeça. Ela reclamou e colocou de novo. Gabriel fez o mesmo e disse: "Não pode comer assim não!". Perguntei por quê, e ele disse: "Porque Deus não gosta". Perguntei por que, e ele disse: "Porque sim" (Observação – 12/09/06).

Diante dos episódios descritos, é possível perceber que existem várias forças em jogo nas relações estabelecidas na escola e que, de um modo geral, os discursos acabam funcionando como solucionadores dos conflitos (um recurso bastante utilizado é o convencimento, por meio da moralização). Na verdade, as frases "*Você não sabe que bater em mulher é covardia*" e "*Porque Deus não gosta*", mesmo que tenham sido escutadas em algum outro lugar, são incorporadas como "certas" e acabam exercendo um papel inibidor sobre a ação do outro na escola, mesmo não sendo um impedimento real/ físico para a realização da mesma. Segundo Gore (2002, p. 9-10), isto ocorre porque "os discursos, no contexto das relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo". Assim, na medida em que vão se relacionando com os colegas, vai se estruturando entre as crianças um modo de agir que tem uma lógica própria de funcionamento.

Importa-nos ainda perceber que a construção da idéia de que "*bater em mulher é covardia*" provavelmente carrega as noções de que a mulher seria inferior ao homem no que diz respeito à força física, bem como de que o comportamento agressivo seria algo tipicamente masculino. Afirmações generalizantes como esta, que assumem um lugar de verdade, vão reforçando a idéia de que existiria uma forma única de ser e de se relacionar para cada um dos gêneros, da qual precisamos nos afastar.

Conforme aponta Louro (1997, p. 31), "desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um". Um caminho fértil para tais problematizações talvez seja o das perguntas: Será que bater em homem não é covardia? Que concepções de homem e mulher estão implícitas em afirmações como esta? Seriam todos os homens fortes e todas as mulheres fracas? Que tipos de homem e de mulher as nossas escolas têm produzido?

Quando se formam grupos na sala de aula...

Um fenômeno bastante interessante é a organização das crianças em grupos no contexto escolar. De um lado, existe uma dimensão mais ampla que se refere ao agrupamento das crianças em função de suas idades, que parte de uma decisão externa e as inscreve em certo número de expectativas a respeito de suas relações e

comportamentos (por exemplo, numa turma de 4 e 5 anos, espera-se de antemão que as crianças não usem mais fraldas e saibam falar/se comunicar com os colegas e com a professora), o que traduz uma exigência de "ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados" (LARROSA e FÉRRE, 1998, p. 15). De outro lado, num segundo momento, também vão se formando outros grupos que circulam dentro deste grupo maior, que se caracterizam pela composição de duplas ou trios, pelo critério da afinidade (seja pelo modo de ser – mais quieto, mais agitado; pelos gostos nas brincadeiras – jogar bola, lutinha, casinha, boliche, etc; pelos interesses – impedir que os colegas façam/digam algo; por corresponderem aos desejos dos colegas – dando ou emprestando algo, por exemplo) e também por serem meninos ou meninas. Estes aspectos vão definindo aproximações e distanciamentos que são modificados de acordo com o momento e com as ações dos colegas.

De acordo com Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 90), "a norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos". Assim, ser amigo ou não por algum motivo, pertencer ou não a um grupo, na concepção das crianças, implica em corresponder a uma norma, ou seja, ser do modo como os colegas são e não de outro jeito. Estas definições de condutas/gostos vão produzindo aproximações e distanciamentos a partir dos quais se constroem modos de ser que passam a constituir uma norma, esta compreendida como a única forma possível/aceita/verdadeira de ser, por exemplo, homem ou mulher, como evidencia a fala de um dos alunos entrevistados:

(Desliguei a filmadora. Enquanto eu guardava os desenhos, ele disse que a cor rosa era de mulher. Liguei novamente a filmadora e perguntei...)

Pesquisadora: Por quê? À toa?

Leonardo: À toa...

Pesquisadora: Por que que mulher usa rosa?

Leonardo: Ah, porque elas gostam. Ah, porque é de mulher, rosa. Rosa é de mulher mesmo, uai!

Pesquisadora: E homem não gosta de rosa?

Leonardo: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Leonardo: Porque eu não gosta eles...

Pesquisadora: Ah, homem gosta de quê?

Leonardo: Homem?

Pesquisadora: É.

Leonardo: *É... Gosta... de azul, vermelho, é... amarelo, verde...*
 Pesquisadora: *É?*
 Leonardo: *Ve... azul escuro...*
 Pesquisadora: *Homem não gosta de rosa?*
 Leonardo: *Não, não gosta.*
 Pesquisadora: *Todos os homens?*
 Leonardo: *Todos os homens.*
 Pesquisadora: *Por que será?*
 Leonardo: *Ah, por que eu não sei, uai...*
 (Entrevista – 09/11/06).

A fala do menino anuncia a formação de dois grupos – o de mulheres e o de homens –, estabelecidos por meio da unificação de seus gostos, que vai se cristalizando e constituindo um modo essencialista e universal de percebê-los, já que foi aprendido e nunca questionado. Conforme nos alerta Sayão (2003, p. 78), "é preciso saber como as crianças produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem conseqüências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas".

A formação desses dois grupos pode ser percebida no fato de que, na sala de Educação Infantil pesquisada, na maioria das vezes, meninos se juntam com meninos e meninas com meninas. Nas entrevistas realizadas com as crianças, a naturalização dos agrupamentos entre meninos e meninos/ meninas e meninas ficou explicitada quando, ao serem solicitadas a falarem/desenharem sobre os coleguinhas de sala ou a dizerem com quem gostam mais de brincar, citam primeiramente os colegas do mesmo sexo: "*Só vou desenhar o Juca...*" (Gabriel); "*O Gustavo...*" (Rafael); "*Ga-bri-el*" (Juca); "*... a Marina, é... o Gabriel, e... Mário, e o outro... e o Rafael*" (Fábio); "*Eu vou fazer o Gabriel, tá?*" (Daniela); "*Pode desenhar o Leonardo? [...] Eu vou desenhar a Karina também*" (Wanderley); "*Esse aqui é o Gabriel [...] Oh, esse aqui é o Juca [...] Esse aqui... Esse aqui é o Túlio*" (Mendel); "*O Juca*" (César); "*Oh, oh, César, Leandro, Lauro... pode?*" (Marina); "*Rafael... hum, Mendel*" (Lauro); "*Talita*" (Karina); "*A Thaís...*" (Monique); "*A Thaís, e a Monique e a Karina...*" (Talita); "*A Ta... a Talita*" (Thaís); "*Isso daqui é a Marina... e o Gabriel...*" (Mário); "*Com o Túlio...*" (Ricardo); "*O Gabriel*" (Ivo); "*O Mauro*" (Leonardo); "*...com o Leonardo...*" (Mauro).

É interessante notar que, no caso das duas meninas citadas anteriormente, o desejo de representarem os colegas do sexo oposto se manifestou através de perguntas – "*Eu vou fazer o Gabriel, tá?*"; "*Oh, oh, César, Leandro, Lauro... pode?*" –, como se pensassem que eu esperava que desenhassem colegas do mesmo sexo. Nos casos que se configuram como exceção, vale ressaltar que as crianças são vistas pelos adultos como

"desviantes da norma" (isto acontecia com duas meninas específicas na sala de aula pesquisada e, talvez por isso, Daniela tenha sido alvo de preocupações homossexuais por parte da professora, e Marina tenha sido transferida de sala em função de seu comportamento "violento" que era atribuído à convivência com os meninos).

Para as crianças, ainda que seja pouco frequente, em função de suas próprias preferências, o fato de algumas meninas (geralmente Marina e Daniela) brincarem com os meninos não lhes atribui um lugar de "desviantes", mas constitui sim mais uma possibilidade de formação de grupos (os mistos, formados por meninos e meninas). E, mesmo quando alguma atitude se torna um critério de julgamento por parte das crianças (como quando Thaís, na tentativa de controlar a atitude de Marina, diz que a colega estava parecendo homem por estar sem camisa, conforme relatei em outro episódio), isto não faz com que a menina seja vista em todos os momentos pelos colegas como "parecida com os meninos". No entanto, mesmo diante da composição de grupos heterogêneos de amizade na sala de aula, a marcação das diferenças entre meninas e meninos (seja nas características físicas, nas atitudes, etc) ainda anuncia uma formação dicotômica da categoria gênero como sendo definidora das identidades dos sujeitos.

Educação Infantil para quem?

A instituição escolar de Educação Infantil entra em cena quando, no contexto da criação de espaços destinados especificamente às crianças, surge a necessidade de governar seus modos de ser e agir. Isto ocorre na medida em que vão "tornando a criança um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outros, e são estas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos" (BUJES, 2002, p. 148).

Entretanto, se a noção de gênero é algo que se constrói nas relações e se a escola permite a convivência entre diferentes crianças (sejam elas meninas, meninos, brancas, negras, pobres, ricas, gordas, magras, altas, baixas, deficientes, não-deficientes, etc) que têm interesses e gostos também diversos, torna-se praticamente impossível a realização de um enquadramento total dos sujeitos infantis.

Daí o investimento realizado durante este texto para a identificação de alguns aspectos relevantes na constituição dos diferentes modos como meninos e meninas vivenciam suas infâncias neste espaço institucional de educação, onde masculinidades e

feminilidades se relacionam, “se constituem, hierarquizam, cristalizam, entram em conflito ou se complementam” (SAYÃO, 2003, p. 82).

Isto significa dizer que as crianças, ao mesmo tempo em que buscam se fixar nos lugares que para elas já foram definidos (seja em função de serem meninas ou meninos, seja por serem crianças e não adultas, etc), também procuram se libertar desse jogo binário que as aprisionam e as impedem de circular entre estes opostos. Neste jogo complexo, instável, em permanente construção, Camargo e Ribeiro (1999, p. 73) apontam que o professor ou a professora podem contribuir no sentido de “criar situações que levem ao questionamento dessa dicotomia e de padrões socialmente estabelecidos”.

Muitas vezes são as próprias crianças que nos apresentam a possibilidade de rever estas construções rígidas sobre cada um dos gêneros, quando nos indagam sobre poder/não poder usar um objeto ou poder/não poder fazer algo. Nestes casos, as respostas simples (sim e não) são as mais arriscadas, pois acabam mantendo apenas duas formas de ser/se comportar. Assim, outras formas de lidar com as relações de gênero podem configurar-se a partir de um olhar atento sobre os questionamentos feitos pelas próprias crianças, desde que tenhamos diante deles uma postura problematizadora e aberta a novas configurações de modos de ser (entre outras coisas, menina e menino). Como analisa Finco (2003, p. 96), quando a instituição de Educação Infantil assume posturas não-sexistas “as fronteiras entre os gêneros se dissolvem e meninos e meninas interagem descontraidamente, não mantendo nítidas as divisões de gênero, estando, por vezes, separados e, em outros momentos, juntos”.

Portanto, cabe a nós educadores a decisão sobre fazer uma Educação Infantil que busque atender aos padrões de conduta já construídos como sendo particulares de cada gênero ou permitir que as crianças manifestem suas múltiplas características, preferências e atitudes, sem que isto implique em novos enquadramentos.

Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada é possível perceber que, embora na maioria das vezes a escola não esteja se ocupando de questionar tais modelos construídos historicamente a respeito das diferenças/desigualdades de gênero, as falas das crianças anunciam o principal: estas dicotomias são construídas nas relações que estabelecem. Sendo assim, a intervenção no contexto educativo torna-se essencial à reconstrução das identidades femininas e masculinas. Como ressalta Moreno (1999, p. 74), em se

tratando da formação de sujeitos infantis que vivem num mundo cercado por preconceitos relativos às diferenças de gênero, "não intervir equivale a apoiar o modelo existente" – um modelo sexista e androcêntrico, pautado no privilégio de um sexo em relação ao outro.

Esta intervenção deve, pois, realizar-se cada vez menos no sentido de reforçar as fronteiras construídas entre os gêneros a partir do estabelecimento rígido da maneira como cada um deve se comportar e cada vez mais atuar por meio da problematização e da desestabilização destas “verdades”, a partir daquilo que as crianças dizem. O importante é perceber que as relações de poder atravessam os dois lados desta oposição binária (o feminino e o masculino) e que as representações discursivas vigentes sobre cada gênero podem ser transformadas, (re)significadas e ampliadas.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de.; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas, SP: Moderna, 1999.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-posições** (42) setembro-dezembro de 2003: pp. 89-10.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Campinas, SP: Moderna, 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Revista Pro-posições** (42) setembro-dezembro de 2003: pp. 67-87.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.