



**Representações de gênero nos discursos de crianças pré-escolares**  
**Problematizando as questões de gênero com crianças através da literatura infantil**  
**Gender representations in the discourses of kindergarten children**  
**Problematizing gender questions with children through children's literature**

Zandra E. Argüello A.<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discuto teorizações importantes sobre linguagem e sobre as representações de gênero e sexualidade presentes em crianças de uma turma de educação infantil. A linguagem é entendida como um instrumento de poder que permite fundar, dar sentido, incluir, marginalizar e criar *efeitos de verdade* sobre identidades e relações de gênero, exercendo um governo sobre as populações infantis. Amparada em uma perspectiva pós-estruturalista declaro minhas concepções sobre gênero e procuro aproximações com a teoria focaultiana ao realizar o exercício de análise dos discursos das crianças. Concluo este artigo apontando algumas estratégias que podem ser usadas para trabalhar/problematizar as questões de gênero pelas pessoas implicadas na educação de crianças pequenas.

**Palavras Chaves:** Linguagem, Representação, Identidade Gênero e Sexualidade.

**Abstract:** Important theorizations about language, gender representations and the sexuality in a kindergarten group of children are discussed in this article. Language is understood as a power tool that allows constituting, giving sense, including marginalizing and creating truth-effects over identities and gender relationships, as well as exercising a government over child population.

**Key-words:** Language, Representation, Identity, Gender and Sexuality

**Linguagem produzindo representações de gênero.**

Na afirmação “a questão de gênero é uma questão de linguagem”, as feministas se juntam a outras estudiosas que sob uma perspectiva pós-estruturalista vão colocar a linguagem no centro das discussões de gênero. Essas teóricas vão entender a “realidade” como sendo construída no discurso que a explica, não como algo dado e “natural”, visto que, como nos mostra o filósofo Wittgenstein nas Investigações: “não é partindo do mundo que construímos a linguagem, mas, contrariamente, é a linguagem que constrói o mundo” (Condé, 1998:140).

Ao criar as categorias masculina e feminina para nomear as identidades de gênero, criam-se sentidos que pautam tais identidades; sentidos arbitrários, construídos, contingentes, uma vez que são os discursos que atribuem força e legitimidade a aquilo de que falam. Assim, ter uma identidade de mulher ou de homem não é somente uma questão de ordem biológica ou psicológica, é principalmente uma questão de ordem

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação (PPGEDU/FACED/UFRGS); Especialista em Planejamento da Educação (PPGEDU/FACED/UFRGS); Especialista em Educação Infantil (PPGEDU/FACED/UFRGS); Psicóloga (UNAN). zarguello@via-rs.net

cultural, uma vez que, as formas como estas características femininas e masculinas são representadas carregam valorizações culturais.

Os discursos em torno das identidades de gênero se modificam nos diferentes contextos sociais, não são estáticos e têm por finalidade hegemonizar o significado de tais identidades. Judith Butler ao explicar as categorias que fundam a noção de gênero e sexualidade, busca em Michel Foucault uma forma de investigação chamada por ele de “genealogia”:

A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como *origem e causa* categorias de identidade que, na verdade, são *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos (Butler, 2003: 09, destaques da autora).

Pode-se afirmar que o conceito de gênero constitui-se num discurso que ao procurar explicar as formas que definem as mulheres e os homens na nossa cultura, institui/produz/cria as identidades a que deverão remeter-se. Esse conceito vai permitir toda uma problematização das maneiras de pensar as identidades sob uma perspectiva ancorada na fixidez e no binarismo, na naturalização e no essencialismo.

A invenção do conceito de gênero é atribuída às feministas anglo-saxãs que criaram o termo “gender”, procurando marcar uma diferença lingüística e conceptual da palavra “sex”. O surgimento de tais teorizações permitiu, por um lado, combater as posições biologicistas que legitimavam diferenças e desigualdades entre homens e mulheres e ao mesmo tempo, evidenciar o caráter político e acadêmico dos estudos sobre as mulheres. As teorizações feministas não foram posicionadas num campo único do saber, mas com Joan Scott (1995) essas se aproximaram de um campo pós-estruturalista de análises, em que encontramos:

A ênfase nas práticas discursivas, a descentralização do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um ‘poder capilar’ que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. (Louro, 1995: 111).

Para Dagmar Meyer (2003: 16) o conceito de gênero aponta para a noção de que: “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Por isso, há um investimento na sociedade para exercer uma cultura normalizadora sobre os sujeitos. Diversas práticas culturais se encarregam de exercer uma ação formadora para conduzir os sujeitos por caminhos seguros e “certos” na conformação de suas identidades de gênero e para isso, uma série de artefatos culturais são acionados no sentido de produzir significados que garantam a normalização desejada. Segundo Thomas T. da Silva (2000b: 83): “A normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. A normalização consiste em colocar uma identidade como a referência,

e as outras como a diferença. O conceito de diferença constitui-se num processo de significação cultural discursivo, que ganha relevância nas teorias pós-estruturalistas, e que se constitui no sentido atribuído àquelas características (raça, etnia, corpo, classe social, etc.) que distanciam os sujeitos da identidade tida como a norma<sup>2</sup>. A norma, na nossa cultura ocidental corresponde ao homem branco, heterossexual, classe média alta, cristão.

Essas teorizações permitem questionar a suposta “naturalidade” atribuída pelos discursos circulantes às identidades, tornando visíveis os atributos de valor imputados à identidade considerada dominante: a de ser o centro, a de ser superior, a de ser a “norma”, a de ser estável, enfatizando o caráter cultural e contingente de tais atributos. Estas novas formas de entender a identidade (como um produto cultural) permitem analisar os processos educativos que também colocaram as identidades em determinadas posições de sujeito.

. Para a abordagem pós-estruturalista, na qual busco ancorar minhas reflexões, o mundo não tem um sentido preexistente àquele que discursivamente lhe é atribuído. Embora a sua existência material seja inegável, ela só passa a ter sentido numa prática, na qual, determinados discursos vão conferir-lhe sentidos culturais. Para Michael Foucault (1996), os discursos são práticas sociais que produzem aqueles objetos de que falam, e essas práticas são atravessadas por lutas de poder legitimam alguns discursos e marginalizam outros. Em sua obra *A ordem do discurso*, o autor fala das lutas que se travam na atualidade pela posse e legitimação do discurso, pois “quem tem a posse dele exerce um poder de interdição e exclusão” (Foucault, 1996: 09).

Autores como L. Iñigues (2004), T. G. Ibañez (2004), Van Dijk (2004), Silva (2000 a, 2000 b) e Stuart Hall (2001) nos ajudam a compreender que a linguagem é, antes de tudo, um instrumento que cria representações através dos seus enunciados<sup>3</sup>, convertendo-se na concretude do próprio pensamento e da chamada realidade. Nessas teorizações evidencia-se o poder encarregado de vigiar, controlar e governar os sujeitos através de uma rede discursiva que, apresentando-se de diversas formas os interpela. “Interpelação é o temo utilizado [...] para explicar a forma pela quais os sujeitos, ao se reconhecerem como tais - sim esse sou eu - são recrutados para ocupar certas posições de sujeito” (Woodward, 2000: 59). Contudo, é importante prestar atenção nas considerações que apontam não ser suficiente que a lei: “convoque, discipline, produza e regule, mas que deve haver também a correspondente produção de uma resposta – e, portanto, a capacidade e o aparato da subjetividade – por parte do sujeito” (Hall, 2000: 124).

Jimena Furlani (2003: 69) problematiza a linguagem por considerá-la “fundamental no processo de desconstrução da normalidade, através do ato de colocar em questão a diferença que ela instituiu e por considerar que as regras lingüísticas são criadas num contexto histórico de poder e, dessa forma, podem ser

---

<sup>2</sup> Esse termo foi cunhado pelo filósofo Jacques Derrida (Silva, 2000a).

<sup>3</sup> O enunciado nesse texto é tratado no sentido que Foucault lhe atribui na sua função epistemológica (o que pode ser dito?) e no seu sentido político (quem está autorizado a dizer?). A preocupação é com as condições de possibilidade que legitimam alguns enunciados como possíveis de circularem e como representativos de um poder de verdade (Silva, 2000a).

modificadas”. Assim, a autora mostra como, através do discurso, se instaura uma relação de poder entre os gêneros. O ocultamento do feminino denota, por exemplo, as posições de sujeito que os indivíduos pertencentes a cada um dos gêneros devem ocupar na sociedade. Os adjetivos com os quais são caracterizados os sujeitos de gênero não são simplesmente descritivos, uma vez que exercem uma ação produtiva, em outras palavras, cada vez que se chama uma menina de princesinha, a menina está sendo levada a adotar as características de um comportamento doce, meigo, o mesmo ocorrendo com os meninos chamados de garotão, cara, filhão, buscando que se identifiquem com qualidades, coragem e ação. Os arranjos sociais que permitem os processos de produção das identidades estão sempre em movimento, são variantes e dinâmicos, produzem o nascimento e a morte de significados e sentidos culturais e é por isso que a todo processo de construção lhe é inerente um processo de desconstrução<sup>4</sup>.

Para Butler (2003: 08): “o gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real. O desempenho dela/dele desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial, profundidade e superfície, interno e externo - por meio das quais operam quase sempre os discursos sobre gênero”. Nas palavras dessa autora, encontro convergência com a idéia de que todos aqueles comportamentos, representações que se tenham sobre gênero são sempre invenções sociais de um tempo e uma cultura dada. Assim Butler (2003: 08-09) questiona-se: “Ser mulher constituiria ‘um fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?”. Para compreendermos melhor a colocação dessa autora recorreremos a Silva (2000a: 90) para nos explicar o que entende por performatividade:

O conceito tem origem na distinção feita por J. L. Austin entre enunciados constataivos (ou descritivos) e enunciados performativos [...] Um enunciado performativo\_ o termo advém da expressão *‘perform and action’*, ‘realizar uma ação’\_ faz alguma coisa acontecer, podendo ser julgado como bem-sucedido mal-sucedido: ‘Eu os declaro marido e mulher’[...]“.

Aprofundando mais um pouco o conceito de performatividade, Silva (2000b: 93) explica que: “Em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam”. Desta forma para Butler (2003) as identidades sexuais e de gênero são resultados de discursos que se repetem com força performativa, instituindo e regulando ao mesmo tempo tais identidades, concluindo na idéia de que toda identidade e representação cultural é, na verdade, uma questão do exercício da performatividade, que é dimensionada na pós-modernidade pela sua produtividade ou eficácia (Silva, 2000a).

---

<sup>4</sup> A desconstrução ajuda-nos a perceber que a oposição é construída e não é natural. Por meio dela podemos chegar aos processos que instauraram a polaridade e as relações de poder nela implícita.

## Representações de gênero presentes em discursos infantis.

As teorizações sustentadas por autores como Foucault (1999), Rosa Fisher (1999) e Meyer (2000), entre outros, mostram o quanto crianças são subjetivadas pelos discursos que circulam nas diferentes instâncias culturais. Cabe ressaltar, como bem lembra Fisher (2001), que o discurso não se refere somente à expressão da fala e sim, a múltiplas formas da expressão humana. Na pesquisa realizada para a escrita da minha Dissertação de Mestrado<sup>5</sup>, ao observar as manifestações de crianças de 4 a 6 anos nos momentos em que brincavam, conversavam, em que se organizavam para suas atividades e brincadeiras, foi possível evidenciar suas representações de gênero

A cena que vou relatar aconteceu num desses momentos em que me encontrava na sala de aula na hora do Brinquedo Livre, momento da rotina pedagógica das crianças em que elas são deixadas livres para se organizarem para brincar. Esse era o dia do "brinquedo de casa", em que as crianças podem levar os brinquedos que desejarem para a escola com a única condição de socializá-los. Vejamos então o que aconteceu com um grupo de meninas na Cena um:

### CENA 1<sup>6</sup>

Saí do canto dos meninos e me aproximei ao canto das meninas<sup>7</sup>. Elas estavam brincando com as bonecas Polly<sup>8</sup>. Já tinham montado a casa e distribuído entre elas os/as bonecos/as, tendo já definido quem iria ser quem na brincadeira. O cotidiano de uma família foi recriado. Uma das meninas ao animar sua boneca anunciou: "o café da manhã está esperando a gente", no que as outras meninas pegaram suas bonecas e sentaram-nas a mesa.

Depois elas discutiram sobre que nome deveriam dar às suas personagens. Uma delas disse que seria a cantora Wanessa Camargo, outra falou que ela seria a apresentadora Eliana e outra seria a dançarina Scheila Carvalho. Após a escolha dos nomes das personagens da brincadeira, as meninas iniciaram a brincadeira.

A boneca morena e o boneco se beijaram "sem querer" na boca. Cristiane tapou a boca com um riso envergonhado, ao ver que eu a estava observando. "Agora eles vão tirar a roupa porque vão namorar" - disse Adriana. Ela e Vânia despiram a boneca e o boneco, deitando-os na cama - ele embaixo e ela em cima dele e cobrindo-os com um lençol "porque estão com frio". Mais tarde, Adriane com a outra Polly (a loira) tirou da cama a Polly morena com um rude "sai, sai",

<sup>5</sup> Argüello (2005).

<sup>6</sup> Os nomes verdadeiros das crianças foram trocados por outros nomes com o objetivo de preservar a identidade dos pesquisados.

<sup>7</sup> Gostaria de explicar que estes cantos formaram-se, de forma espontânea sem a intervenção da professora. Tanto meninas quanto meninos se organizavam em grupos de pares do mesmo gênero e posicionavam-se em lugares específicos da sala formando, o que eu chamo de "cantos".

<sup>8</sup> As bonecas e bonecos Polly são bem pequeninos, tem corpos adultos, e vêm acompanhadas de mobílias completas, acessórias de roupas e alguns animais. Todos os apetrechos são de plástico maleável, facilitando sua manipulação, durabilidade e permitindo com que os brinquedos possam ser higienizados.

deitando a Polly loira na cama com o boneco que lá estava.

Enquanto isso, Renata e Cristiane trocavam orientações sobre sua brincadeira. Renata disse: “agora tu não é mais meu marido, tu me deixas, tá? Agora tu é meu filho”, ao que Cristiane respondeu: “ele não quis mais tu Renata, tá?”.

Alexandre quis brincar com as meninas e Adriana e Vânia não queriam deixá-lo brincar, *mas* Renata defendendo a sua participação na brincadeira argumentou: “Ele é meu bebê porque eu me separei do meu namorado”.

Alexandre se integrou pegando um dos bonecos e Adriana dirigindo-se a ele falou: “filho não vai sair de casa, não vai jogar futebol que hoje está frio”. Desta forma Alexandre foi inserido dentro do jogo simbólico posicionado num papel masculino e em uma atividade “masculina” (Caderno de campo, sexta-feira, 09 de Junho de 2004).

Nas minhas observações pude constatar que as meninas ficavam muito entretidas com as bonecas Polly, sua mobília, acessórios ou então com brinquedos como ursinhos e outras bonecas da sala que permitiam exercer a função maternal e/ou voltadas para o amor romântico. Em algumas situações, mostravam com bastante clareza uma sexualização nas suas brincadeiras simbólicas.

Cabe lembrar que os brinquedos como artefatos culturais são portadores de uma série de significados que cumprem uma função compulsória, levando meninos e meninas a desenvolverem determinadas formas de se constituírem como sujeitos.

Assim, a indústria do entretenimento produz brinquedos "para meninas" tais como: casas com todos os seus componentes: cozinha, guarda-roupa, salas, camas, bonecos e bonecas adultos. As bonecas obedecem a um determinado padrão de beleza – seus corpos são magros, brancos, jovens. Há, portanto, uma indissociabilidade entre afazeres domésticos e maternais, além de colocar a beleza como um atributo desejável, que deve ser cultivado desde muito cedo entre as meninas (Felipe, 1999).

Foi possível observar uma erotização das meninas que se manifestou nas brincadeiras mediadas pelos brinquedos trazidos de casa, em que relações sexuais, relações amorosas, separações, beijos na boca e namoro eram uma constante.

Essa erotização pode ser observada nas personagens que serviam de inspiração para suas brincadeiras, as jovens apresentadoras de TV ou figuras do show business que são sempre mulheres muito sensuais. A sexualidade adulta é representada no fato do boneco e a boneca tirarem a roupa para dormir e no fato de deitá-los um sobre o outro, aludindo claramente ao ato sexual. Também é possível observar a presença dessa sexualização na representação das relações adultas tais como: o marido que deixa a esposa, a boneca que vai ter um filho, o beijo na boca. Felipe (2003a, 2004), em suas recentes pesquisas, vêm se debruçando sobre a temática da erotização dos corpos infantis, concluindo que na atualidade "As

representações de pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis, têm convivido com outras imagens extremamente erotizadas das crianças, especialmente em relação às meninas" (Felipe, 2003: 53).

A mídia e a cultura em geral, através dos seus diferentes dispositivos, colocam em circulação uma representação de feminilidade em que o corpo é o seu elemento central. Um corpo que não só é esguio e escultural, mas um corpo sedutor. Esta imagem de uma mulher que apela para o desejo do outro é a representação na qual muitas meninas espelham-se hoje em dia. Pode-se ver que as meninas usam roupas e calçados de mulheres adultas, não de qualquer mulher, mas daquela que é produzida para ser o modelo de sedução e desejo. Essa argumentação é encontrada em estudiosas como Mary Del Priore (2000), Felipe (2003), Valerie Walkerdine (1999) e Tatiana Landini (2000). Essa última autora afirma que há uma "erótica infantil" fortemente divulgada pela mídia. Felipe e Guizzo (2003) realizaram um estudo sobre propagandas de uma determinada marca de sandálias veiculada em várias revistas, em que meninas foram posicionadas em posturas eróticas. Walkerdine (1999: 79) afirma que as imagens de meninas que são produzidas nas propagandas televisivas evocam um erotismo.

As propagandas apelam para a objetivação dos corpos das mulheres e meninas, de modo à erotizá-las. Tais práticas têm levado à subjetivação das garotinhas, posicionando-as ao mesmo tempo como inocentes, puras e sedutoras, pequenas Lolitas<sup>9</sup>, num misto de ingenuidade e sedução.

Os estudos realizados por Felipe (2003: 55), observam que as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas "investem de forma importante na idéia do cultivo à beleza como algo inerente ao feminino". Assim, é comum encontrar em lojas de brinquedos estojos de maquiagem completos à disposição de meninas, já que se concebe a beleza e a vaidade como algo natural do feminino (Felipe, 1999). Essas informações são corroboradas por Guizzo (2004), que ao trabalhar com propagandas televisivas que antecederam ao dia da criança, observou que as pequenas atrizes dessas propagandas assemelhavam-se a mulheres adultas, demonstrando vaidade e preocupação com a sua aparência.

Parece-me importante ressaltar que esse comportamento erotizado foi percebido somente nas brincadeiras das meninas, não sendo manifestado em nenhum jogo simbólico dos meninos, o que nos leva a pensar que os discursos circulantes sobre sexualidade, corpo e gênero, expressos especialmente na mídia, têm atingido de forma importante principalmente às meninas. Felipe (2003: 64) alerta para que esse processo de erotização percebido nas garotinhas não leve a um "pânico moral e até certo saudosismo em relação a uma infância ingênua e terna de tempos atrás, mas talvez a olhar com mais atenção nossas próprias contradições...".

Na cena dois podem ser observadas outras formas de comportamento de gênero manifestadas durante as brincadeiras das crianças.

---

<sup>9</sup> Expressão usada para caracterizar a ninfeta que seduz ou cai na sedução do homem mais velho; da menina que tem um comportamento erotizado. Este termo tem a sua origem no livro intitulado de Lolita escrito por Vladimir Nabokov em 1955. O autor era de origem russa e ao emigrar para os Estados Unidos, adotou o inglês como seu idioma literário, Moacyr Scliar (caderno Donna ZH, 02 de outubro de 2005).

## CENA 2

A sala tem três mesas grandes, em uma das mesas estavam Gabriel, Vicente, Pablo, Rodrigo e Plínio brincando com bonecos pequenos, motos e carros. Levantaram-se e foram até um canto da sala pegar mais objetos para compor uma brincadeira.

O grupo dos meninos organizou um posto de gasolina. Os meninos animavam os bonecos que iniciavam lutas e corridas de carros. O tempo todo eles faziam os sons dos carros, das armas, dos socos e até de um tigre que foi atacar um dos bonecos. Eles gritavam. Não consegui escutar todas as suas falas na íntegra, mas os assuntos giravam em torno de naves espaciais, oficinas, viagens e de como os monstros comiam os homenzinhos. Dois meninos simulavam uma luta com os seus bonecos. (Caderno de campo, 02 de Julho de 2004).

Em outro momento alguns meninos faziam muitos barulhos com a boca: “Prr! Pssh! Eeh!”, ao tempo que distribuíam socos e pontapés no ar, empreendendo lutas com adversários imaginários (Caderno de campo, 09 de Julho de 2004).

Recorro a Shirley Steinberg (2001: 183) para analisar como a violência se impõe como linguagem cultural hegemônica em uma sociedade que tem múltiplas origens e manifestações culturais. Segundo a autora: “a violência é desenvolvida como uma forma de instituir normas sociais da comunidade que, em última análise, apóia o status quo”. É importante lembrar que esta idéia, que celebra a masculinidade como um sinônimo de força, coragem, violência e aventura, é só uma idéia de masculinidade que foi produzida dentro de determinados discursos sustentados por uma série de artefatos culturais que ensinam cotidianamente a forma “legítima” de ser menino. Pode-se perceber a inscrição da normatividade acerca da masculinidade no próprio corpo da criança, já que os meninos são incentivados a se movimentarem e se expressarem com mais expansão do que as meninas. As brincadeiras de violência (brincar de soco, de derrubar-se, de luta) são ensinadas aos meninos desde pequenos, sendo permitidas e incentivadas, mas quando tais comportamentos se apresentam nas meninas, elas são olhadas com desconfiança e chamadas de “masculinizadas”, “moleques”, etc., num sentido negativo.

Ao falar em masculinidade é importante abordar dois aspectos que me parecem particularmente importantes. O primeiro diz respeito à pluralidade das masculinidades, uma vez que no mesmo contexto social são produzidas formas múltiplas e heterogêneas de vivenciar as identidades. Entretanto, através de práticas discursivas, haverá a tentativa de hegemonizar as identidades, tanto masculinas, quanto femininas. O segundo aspecto diz respeito às contradições existentes no interior das identidades, pois essas nunca se apresentam como unitárias e fixas, na medida em que são permeadas de contradições e fragmentações.



Embora seja possível afirmar que a diferença de comportamento entre meninas e meninos tenha bastante visibilidade, em especial quando se refere às identidades de gênero, podemos também observar que há manifestações em que os comportamentos das crianças encontram algumas similaridades.

Barrie Thorne (1993), ao realizar uma pesquisa etnográfica com crianças pequenas, observou que nem sempre essas manifestavam comportamentos opostos. Ela questiona os discursos que enfatizam as diferenças entre meninos e meninas e alerta que a adoção de "um modelo contrastivo" pode alterar o resultado de uma pesquisa, assim como direcionar o seu próprio designer, concluindo que as abordagens dualistas devem ser olhadas com desconfiança.

Se os estudos sobre crianças e gênero são escassos, parece que têm se dedicado a teorizar sobre aquilo que diferencia essas duas categorias de gênero, pois poucas pesquisas detêm-se na observação de possíveis rupturas entre comportamentos "esperados" por um e outro. Devemos lembrar que as identidades de gênero não são fixas, apresentando uma constante transformação. As relações de gênero se produzem dentro de práticas sociais em que os sujeitos masculinos e femininos vão se deslocando, mudando suas posições, provocando novos arranjos e constituindo significados e sentidos transitórios.

Segundo Guacira Lopes Louro (2004), viajar é pluralizar sentidos que constroem os territórios e as fronteiras. As crianças se deslocam entre o grupo, entre os objetos, entre os seus pares para ocuparem diferentes posições de sujeito. Não me refiro aqui a deslocamentos físicos, e sim comportamentais, a processos de representação e de relacionamentos. Nesses deslocamentos é possível observar as rupturas que as crianças realizam com as fronteiras culturalmente dadas para o gênero ao qual pertencem. Desta forma, não podemos nos pautar por uma percepção binária ao observar os comportamentos das crianças e a sua cultura.

### **Dialogando com crianças sobre gênero.**

Nos anos em que trabalhei como coordenadora pedagógica de centros de educação infantil, pude perceber que as crianças que não correspondiam aos comportamentos hegemônicos de gênero ao qual pertenciam, sentiam-se inadequadas no grupo social e eram, em algumas situações, motivo de deboche ou estranhamento de seus/as colegas. No meu cotidiano profissional pude conferir o quanto à exclusão e a rotulação feriam as crianças e suas famílias, e isso me deixou muito motivada a realizar uma pesquisa sobre a representação de gênero que as crianças possuíam, com a intenção de problematizar e desconstruir essa representação circulante sobre identidades e relações de gênero, sendo esse o objetivo político da minha pesquisa que serviu de base para a escrita da minha Dissertação de Mestrado (Argüello, 2005). Desconstruir é usado com o sentido que Derrida (apud. Louro, 2004) lhe confere, isto é, de desordenar, pôr em questão, perturbar os termos fundadores do discurso que produz uma relação binária entre uma identidade escolhida como superior e outra/s selecionadas para ocupar um lugar subalterno, de menor valor. Louro (op. cit.: 42,

43) argumenta que: “ao eleger a desconstrução como processo metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que este modo de análise pode ser útil para desestabilizar os binarismos lingüísticos e conceituais[...]”.

Dessa forma profilei minha investigação como um trabalho de ação, no que usei muitas estratégias da pesquisa etnográfica. Meu trabalho centrou-se na idéia de dialogar com crianças sobre questões de gênero através da literatura infantil não sexista.

Selecionei onze histórias não sexistas que propiciaram diálogos sobre desigualdades de gênero, marcadores sociais de gênero, identidades de gênero e cruzamento de fronteiras, convicta de que a possibilidade de problematizar os regimes de verdade sobre gênero que governam às crianças, através da literatura, poderia contribuir para uma educação em que as diversidades sejam respeitadas e aceitas como constituintes e legítimas de um mundo plural (Sabat, 2004).

Com a história **Rosa Caramelo** pude obter algumas pistas sobre a percepção das crianças em relação a marcadores de gênero e as posições de sujeito ocupadas pelo feminino e pelo masculino:

**Rosa Caramelo** (Turin, 2001) é a história da elefanta Margarida que era diferente de todas as outras elefantinhas. Quando as Elefantas nasciam eram colocadas em cercados para que elas comessem dois tipos de flores que as deixavam com uma linda cor rosa na pele. Para facilitar a vinda da cor, seus pais as enfeitavam com babados e bordados cor de rosa. Os pais de Margarida a recriminavam por ser cinza, e ela, para agradar seus pais, resolve vestir os babados e sapatos rosa e ficar no cercado esperando adquirir a cor rosa. No cercado, Margarida via como seus primos, irmãos e amigos divertiam-se com alegria tomando banhos de lama, correndo atrás das borboletas e brincando na floresta. Margarida resolve, então, tirar todas as roupas e pular a cerca atrás de liberdade e divertimento. Todas as outras elefantas seguem seu exemplo e a partir daquele momento não se pode mais diferenciar os elefantes das elefantas pela cor da pele.

Inicialmente, para as crianças ficou claro que a cor rosa era um marcador da identidade feminina de gênero, pois os elefantes machos identificados pelas próprias crianças de "guris"<sup>10</sup>, eram cinza. Junto a essa conclusão das crianças vem a observação de que para conseguir esse marcador social do seu gênero, as elefantinhas tinham que ocupar uma posição-de-sujeito que as colocava em uma situação diferenciada e desvantajosa. Os elefantinhos eram livres, podiam brincar, elas não, pois eram obrigadas a ficar no cercado "ficavam tristes, porque elas não podiam brincar" (falaram as crianças que participaram da pesquisa).

Parece-me que as crianças se deram conta da situação de injustiça, de inferiorização e falta de liberdade em que o feminino é submetido na história. A percepção de que o cercado não era um lugar bom de ficar e, portanto, não era justo, é talvez o segundo aspecto a destacar nas análises das falas infantis sobre a história. As posições de sujeito foram destacadas pelas crianças; os elefantinhos podiam brincar, elas não. As

---

<sup>10</sup> Guri é uma denominação regional do Estado do Rio Grande do Sul para referir-se a meninos, garotos e "gurias" é uma forma de chamar as meninas e jovens.

crianças chegaram também a perceber, através da personagem Margarida que é possível subverter as imposições aos investimentos disciplinatórios feitos para o controle dos corpos.

Desde muito jovens as meninas aprendem a ocupar um espaço pessoal bastante limitado, onde posições e gestos são controlados e disciplinados para garantir um comportamento que contraste com o seu outro – o masculino. Foi destaque das falas infantis que elas tinham que se submeter às normas enquanto eles podiam usufruir de uma vida mais livre. Esta história mostra também, que as diferenças ou contrastes entre os gêneros, para serem fabricados e para ganharem uma significação entre os sujeitos - que os inclua ou os exclua na/da norma - precisam da sua materialidade (como por exemplo, cor rosa é de menina, menina usa vestido, menino usa cabelo curto, etc.). As crianças, ao fazerem um comparativo com os marcadores que permitem identificar meninos e meninas, remetem-se logo às diferenças mais visíveis, tais como: o cumprimento do cabelo, o timbre da voz, as roupas que usam, etc. Para os meninos o uso da cor rosa não é compatível com a masculinidade. O discurso cultural que objetiva a cor rosa como um elemento que marca a identidade feminina subjetivou a maioria dos meninos da turma, pois foram poucos os que declararam sem temor o gosto por essa cor e o uso da mesma em peças de vestir ou em calçados. No entanto, é interessante observar o quanto as fronteiras de gênero são atravessadas muito mais pelas meninas, pois em geral não há restrições ao fato delas usarem a cor azul, por exemplo. Já os meninos, parecem encontrar maior resistência para atravessar determinadas fronteiras.

Podemos pensar que o sentido atribuído a determinados elementos que são tidos como representativos de identidades de gênero, é arbitrário. Não existe nada de natural na vinculação de uma cor a uma identidade. Segundo Malcom Bernard (2003), no século XVIII a cor rosa era usada em trajes masculinos da nobreza, e no século seguinte, na França, começou a ser associada à construção do feminino e do masculino. O autor refere o quanto vestir a "cor errada" faz os sujeitos se sentirem desconfortáveis. Essas argumentações me fizeram lembrar de uma situação que aconteceu no início do semestre, no colégio em que trabalho: Vinícius, de 5 anos, recusava sentar-se nas mesas novas que a direção da escola comprara para sua turma de nível B, porque apesar de ser uma mesa azul, ela tinha um filete "rosinha".

Podemos pensar que tal ligação – entre cor e identidade – converte-se num ato performativo, uma vez que o uso da cor rosa ou azul num bebê "declara" o gênero da criança. Cabal (1998: 60) refere que em sua época colegial pensava-se que as meninas deveriam usar rosa "e as orelhinhas perfuradas, para não se masculinizarem" (tradução minha)<sup>11</sup>. Tais sutilezas, quase banais, são testemunhos enfáticos dos binarismos e desigualdades de gênero.

Desta forma, podemos perceber as diferenças ente meninos e meninas sendo sutilmente construídas desde a mais tenra idade, através de pequenos artifícios. Trabalhando com outra história foi possível aprofundar no papel exercido por esses artefatos culturais, neste caso a brincadeira, na regulação das condutas infantis em relação a suas identidades de gênero.

---

<sup>11</sup> Y las niñas de rosa, com las orejitas agujeradas, cosa de no convertirmos em machonas.

A história **Oliver Button é uma mulherzinha** (de Paola, 1979) narra a vida de um menino chamado Oliver Button. Ele não gostava de brincar com as mesmas coisas que os meninos brincavam, pois preferia pular corda e dançar. Tais preferências renderam-lhe muitos deboches por parte dos colegas, os quais chegaram a escrever no muro da rua “Oliver Button é uma mulherzinha”. Seus pais ficaram também muito preocupados insistindo para que ele jogasse futebol ou “de coisas que os outros meninos brincavam”. Um dia ele falou para seus pais que queria aprender a dançar, e assim o matricularam em uma escola de dança, participou de um concurso que todos seus colegas assistiram, os quais, após o concurso, escreveram no muro “Oliver Button é uma estrela”.

A história **Oliver Button é uma mulherzinha** permitiu um rico debate sobre os supostos lugares do masculino e do feminino e os atravessamentos das fronteiras de gênero.

Como afirmei anteriormente, o controle sobre os corpos é um marcador de gênero importante. Ao menino não somente lhe são permitidas atividades movimentadas, quanto há toda uma celebração cultural a essa “hiperatividade”. Já a menina é produzida numa economia de movimentos onde o corpo deve se enquadrar. As teorizações de Foucault (1997) ajudam-nos a compreender que as identidades, corpos e sexualidade são produzidos no interior de uma sociedade disciplinar, onde o poder se apresenta não somente como a proibição, a contenção e sim como uma força produtiva que vai dizer para os sujeitos o que eles devem fazer, o que devem ser e como devem se comportar. Trata-se de um biopoder, ou seja, um meio de regulação dos corpos individuais e dos comportamentos de uma coletividade.

O conto fala do cruzamento de fronteiras. Quando a criança, e principalmente o menino, passa com seu comportamento para a fronteira de outro gênero torna-se motivo de preocupação por parte dos adultos que o submetem a uma constante vigilância, além de ele ser motivo de chacota, ironia, ridicularização e desrespeito por parte do grupo em que está inserido (Guizzo, 2004; Guerra, 2005). É por isso, que meninos e meninas aprendem desde cedo que, os sujeitos que não correspondem ao padrão de gênero e de sexualidade admitidos pela cultura a que pertencem, são alvos de gozações, apelidos ou outras formas de caricaturizar e ridicularizar o que se concebe como a diferença. Louro nos explica que:

*A fronteira é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão. O ilícito circula ao longo da fronteira. Ali os enfrentamentos costumam ser constantes, não apenas e tão somente através da luta ou do conflito cruento, mas também sob a forma de paródia (Louro, 2004: 19, 20).*

As fronteiras do gênero e da sexualidade são constantemente vigiadas, porque o seu cruzamento desestabiliza as dimensões tão fortemente sustentadas por discursos hegemônicos e faz balançar "certezas", "verdades", "normas" e "pautas" que são a base da dita normalidade. O que está em jogo são as relações de poder que demarcam lugares fixos para os sujeitos criarem e desenvolverem suas identidades "em segurança".

Comparar o menino à mulher é um insulto, é dizer que de certa forma ele é inferior, já que uma das maneiras de evitar o atravessamento de fronteiras é inferiorizar o outro lado. Assim, os meninos, ao assumirem comportamentos que o discurso legitima como sendo constitutivos de identidades de meninas, sofrem uma desqualificação dos seus pares, conforme já fora anteriormente explorado.

Em sua narrativa pessoal, Oliver Button constrói para si preferências que não são aceitas pelos seus pais, professores e pelos seus colegas, o que o leva a sofrer segregação. Conforme explica Rosimeri Aquino (2004) os comportamentos masculinos que não correspondem à norma, e especificamente no caso da homossexualidade masculina, são sempre vinculados ou qualificados com atributos do feminino: "uma certa maneira de caminhar, falar, falsetes, trajetos na voz, nos gestos, cuidado com o vestuário (alinhado ou extravagante)" (Aquino, op. cit.: 89).

Ao falar sobre a história, as crianças mostraram-se indignadas com as manifestações agressivas contra Oliver Botton, pois para elas constituíam-se numa violência as manifestações preconceituosas contra ele, contudo, isso não é garantia de que elas tenham uma aceitação e abertura para diferentes representações de masculinidade e principalmente para aquelas que transitam e atravessam as fronteiras do gênero, já que em um exercício de representação que propus para o grupo, eles levaram de casa roupas do seu gênero contrario e deveriam vesti-las em uma atividade livre em aula. Todas as meninas vestiram com tranqüilidade as roupas do pai, entretanto somente um dos meninos vestiu as roupas da mãe, circulando com desenvoltura por toda a sala, os meninos manifestavam que "nem mortos se vestiriam de mulherzinha".

Para concluir aponto o quanto a literatura infantil pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. Obviamente não se trata de ter a expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre o tema das desigualdades, mas colocá-las em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, a fim de discutir a temática do gênero.

Cabe ainda considerar a importância de se ter acesso a outras formas de literatura que possam carregar nos seus textos representações não binárias e não sexistas, dado que muitos estudos têm teorizado sobre o quanto a literatura infantil tem sido tradicionalmente portadora de textos misóginos, contribuindo para a formação e manutenção do status de certas identidades e de determinadas formas de ver o mundo e as relações de poder nele vigentes. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a literatura é um bom aliado para tecer estratégias para se trabalhar as questões de gênero com crianças no âmbito escolar.

Ficam algumas considerações para a educação infantil nos resultados da pesquisa: a importância da professora ter condições teóricas para trabalhar questões de gênero que por ventura se apresentem na rotina escolar das crianças. A importância que artefatos culturais tais como: livros, brinquedos, etc., têm para o aprendizado e problematização das relações de gênero. A produtividade de se trabalhar com histórias infantis não sexistas para que crianças possam ter acesso a novas narrativas que ajudem a tornar seus pensamentos

plurais e mais democráticos. A compreensão do quanto as identidades de gênero são fabricadas e do papel que a linguagem e a literatura infantil desempenham nessas lutas pelo domínio e controle da representatividade e legitimação do discurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGÜELLO, Zandra Elisa A.. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ALANEN, L. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas, In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção**, 2001.

AQUINO, R. S. **O ponto fora da curva**. p, 85-96. In: Corpo, gênero e sexualidade. MEYER, D. E., SOARES, R. F. R.(orgs.) - Porto Alegre: Mediação, 2004.

BERNARD, Malcom. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro, Rocco, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam- sobre os limites discursivos do “sexo” In: LOURO,G. (org.) **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidades**. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CABAL, G. B. **Mujercitas, Eran las de antes? y otros escritos**. Editorial Sudamerica S. A., 1998.

CONDÉ, M. L. L. **Wittgenstein, Linguagem e Mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

PAOLA T. **Oliver Button es uma nena**. Traducción: Sandra López Varela. León (España): Editorial Everest, S.A. 1979.

DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher - pequena história do corpo feminino no Brasil**. São Paulo: Senac, 2000.

DIJK, T. A. V. O giro discursivo. In: IÑIGUEZ, L. (coordenador). tradução de Vera Lúcia Joscelyne. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

FELIPE, J. de S. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias Culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 197-179.

\_\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: Goellner, S. et. all. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 9-27.

\_\_\_\_\_. Entre batons, esmaltes e fantasias, In: MEYER, D. e SOARES, R. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

FELIPE, J. e GUIZZO, Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de educação. Campinas: Unicamp, v. 14, n.3(42), set./dez. 2003, p. 119-132.

FISHER, R. M. B. Identidade, Cultura e mídia: a complexidade de nossas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.

\_\_\_\_\_. **Televisão e educação: fruir e pensar a TT**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. **La arqueología del saber**. Madri: Siglo XXI, 1996
- FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GUERRA, J. **“Dos segredos sagrados”**: Gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2005.
- GUIZZO, B. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 6. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- IÑIGUEZ, L. (coord.) **Manual de Análise do Discurso em Ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.
- IBÁÑEZ, T. G. O “giro Lingüístico”. In: IÑIGUEZ, L. (coord.), tradução de Vera Lúcia Joscelyne. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LANDINI, T. S. **Pornografia infantil na Internet: proliferação e visibilidade**. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 2000.
- LOURO, G. L. Gênero, História e educação: construção e desconstrução. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 96p.
- MEYER, D. E. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- \_\_\_\_\_. et. Alli. **Educação, Saúde, Gênero e Mídia um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com agentes comunitários/as de saúde do programa de Saúde da Família em Porto Alegre,RS**. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- SABAT, Ruth. **Só as bem quietinhas vão casar**. In: MEYER, Dagmar e SOARES< Rosângela (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre, Mediação , 2004, p. 95-106.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre:UFRGS/FACED, v.20, n.2, p. 71-79, jul./dez. 1995.
- SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a
- \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. (org.), HALL, S. WOODWARD, K. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.
- STEINBERG, S; KINCHELOE, J. (org) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.
- THORNE, B. **Gender play. Girls and boys in school**. New Brunswick e New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

TURIN, A. **Rosa Caramelo**. Traducción: Humpty Dumpty. Barcelona: Editorial Lúmen, S.A. 2001.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol 24, n.2 p. 75-78, jul/dez., 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

**ARTIGO RECEBIDO:** 24/12/07