



INTERFACES ENTRE INFÂNCIA, GÊNERO E ESCOLA: DIALOGANDO COM CRIANÇAS ¹

Débora Francez Sostisso ²

Em muitas áreas, principalmente no cenário acadêmico, os estudos de gênero têm despontado como uma das formas possíveis e relevantes de análises da vida social contemporânea, marcada pelo dinamismo e complexidade. Contudo, a partir da minha experiência como docente no âmbito da educação de crianças, percebo o quanto estas questões ainda são tomadas como de menor valor no espaço escolar, quando muito, chegam a ser realmente uma “questão” a ser pensada. Por vezes, tomam a cena no espaço escolar quando, por algum motivo, os sujeitos escapam a norma, apresentam “desvios de conduta”, colocam sob suspeita a “ordem das coisas”, se apresentam como “exóticos”.

Estudiosas como Guacira Lopes Louro (1997) mostraram em suas pesquisas o quanto os tempos e espaços da escola, seus arranjos arquitetônicos e seus rituais disciplinares de muitas maneiras estiveram implicados no controle dos corpos das crianças e jovens e na regulação de suas identidades de gênero e sexualidade. As rotinas e práticas escolares, a linguagem e as formas de avaliação, muitas vezes, posicionam meninos e meninas de diversas maneiras através do controle dos comportamentos socialmente “aceitos”. Através de materiais didáticos e estratégias educativas de toda ordem, muitas e repetidas vezes, a escola aponta quais são as formas desejadas e dadas como “naturais” de família, paternidade, maternidade, corpo, masculinidade, feminilidade, sexualidade, etc., excluindo outras formas, invisibilizando saberes e experiências e hierarquizando as identidades e as experiências vividas pelos sujeitos.

O que o espaço escolar e suas múltiplas e complexas relações com o social mostram é que as questões envolvendo as relações de gênero e o desenvolvimento da sexualidade estão presentes de modo fluido e constante e que esta dinâmica não está dada a priori, não ocorre de modo natural, ela é, pois, construída.

Neste texto busco apresentar algumas articulações possíveis entre infância, gênero e escola que fizeram parte de meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. A pesquisa busca lançar um olhar sobre gênero no espaço

¹ O presente artigo foi produzido a partir do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero realizado na Faculdade de Educação – UFRGS, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosângela Soares, apresentado em 2009.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.



escolar aguçado e regulado pela aproximação teórica dos Estudos Culturais e de Gênero articulando conceitos de corpo, gênero, identidade e diferença. Isto se deu a partir da investigação e exploração de falas e situações que emergiram de observações participativas e intervenções pedagógicas com crianças de 1ª série do Ensino Fundamental (6 e 7 anos) de duas escolas privadas da cidade de Novo Hamburgo. Busco problematizar e discutir os seguintes questionamentos: De que forma as questões de gênero perpassam o cotidiano escolar em momentos de interação? O que as crianças dizem e pensam a respeito de questões de gênero? Que discursos e representações se articulam nestas dinâmicas? Acredito que a importância deste trabalho se dá no sentido da reflexão e discussão teórico-conceitual acerca das construções de significados culturais a respeito de questões que envolvem gênero, nas quais a escola (também) está implicada. Cabe aqui destacar o conceito de Educação que tomo como referência que de modo amplo, envolve os processos articulados pelos quais os indivíduos se transformam ou são transformados sujeitos de uma cultura. Estes processos estão imbricados em complexas relações de poder onde se incluem diferentes instâncias de aprendizagem que vão para além da escola e da família, incluindo principalmente os mais variados meios de comunicação e às novas tecnologias.

As crianças como sujeitos da pesquisa

Há uma infinidade de pesquisas que tomam a infância como objeto de estudo, procurando tratar das particularidades desta etapa da vida em interface com a cultura. Leena Alanem (2001) aponta que, um tanto mais incipientes, são os estudos em que as crianças são *sujeitos falantes* da pesquisa, pautando suas análises a partir das experiências das crianças, do que dizem e pensam sobre o mundo do qual vivem. A autora argumenta em favor de pesquisas que se constituam por meio do desenvolvimento de um ponto de vista das crianças e que as considerem produtoras de conhecimento. Contudo, também levanta pontos importantes a se considerar nesta perspectiva, como por exemplo, a questão do poder entre gerações, uma vez que as crianças não estão posicionadas igualmente com os adultos em relação à produção do saber. Isto implica em pensar nas questões éticas e metodológicas da pesquisa de forma que as crianças sejam tomadas como atores parceiros da pesquisa com suas próprias perspectivas. Não se trata, pois, de considerar as falas e práticas das crianças como verdades acerca de suas concepções ou como revelações sobre a infância e os temas que se articulam a ela, outrossim, “as falas das crianças devem ser examinadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma tais mecanismos e práticas são mobilizados para produzir tais discursos”. (GUIZZO; FELIPE, 2004)



Para trazer à análise as “vozes” das crianças das turmas pesquisadas fiz observações a partir das interações das crianças em situações diversas da rotina escolar, tais como, momentos de brincadeiras na sala e no pátio, lanche, conversas entre elas e delas comigo enquanto professora, suas manifestações durante atividades dirigidas, etc. que foram sendo registradas num caderno de anotações³. Creio que devo salientar que o termo “observar” utilizado, talvez não seja o mais adequado, pois não estive nestes locais onde a pesquisa se deu tão somente como observadora, e sim como participante constante de todo o processo, uma vez que me propus produzir os dados para a pesquisa junto às turmas que estava atuando como professora, assumindo as facilidades e dificuldades em ocupar esta dupla função.

Outro recurso que utilizei foi realizar algumas intervenções pedagógicas que pudessem fazer emergir espaços de discussão acerca dos temas de pesquisa. Contudo, nos limites deste texto, não apresentarei os resultados obtidos através destas práticas, priorizando as discussões acerca das observações feitas em momentos não sistematizados.

As práticas generificadas em discussão

A construção das masculinidades e feminilidades se dá por um processo atravessado por símbolos, discursos, representações e práticas num complexo jogo de forças, nos quais as identidades vão se articulando, se rearranjando e ocupando diferentes posições e lugares sociais. Estes arranjos estão em constante fluxo. Em se tratando das identidades de gênero, estas parecem, como nos diz Louro (2000), ser a primeira marca identitária que recebemos, quando, por exemplo, através das tecnologias visuais da medicina, é possível descobrir o sexo do bebê antes mesmo do nascimento. Proclama-se: é menina ou menino. Este *ato performático* (BUTLER, 1999) comumente aciona uma série de práticas no interior do âmbito familiar como a produção do quarto do bebê e artefatos entre roupas e brinquedos que se endereçarão à criança, marcando diferenças entre meninos e meninas. Uma série de projetos, escolhas, trajetórias vão sendo delineadas de acordo com o que é compreendido culturalmente como do universo feminino e masculino.

No âmbito destas escolhas e trajetórias culturais estão os brinquedos e brincadeiras infantis. Alguns teóricos que tematizaram o brincar infantil, buscaram demarcar a brincadeira como uma prática natural da infância com uma função em si mesma. Contudo, ao observarmos os

³ Neste caderno de anotações, fazia rápidos registros de situações diversas ocorridas no espaço escolar que considerava relevantes para a pesquisa. Algumas vezes, conseguia anotar um diálogo, tal como ocorrera, em outros momentos os registros eram mais sucintos. Após deixar a escola, procurava detalhar estes registros do momento vivenciado, incluindo falas, comportamentos, impressões...(nota do autor)



investimentos que são apressadamente marcados nos corpos infantis em termos de brinquedos e brincadeiras direcionadas às meninas e meninos é possível pensarmos nestes artefatos como marcadamente culturais. Desta forma, também podem ser considerados pedagógicos, no sentido de que estão relacionados ao poder que se exerce na produção de identidades infantis e de gênero. Muitas pesquisas realizadas na linha dos Estudos Culturais e de Gênero demonstraram que o brinquedo e a brincadeira infantil, incentivados, mediados, permitidos, controlados, endereçados, classificados pelos adultos de determinada cultura, estão imbricados no controle e disciplinamento dos corpos infantis no sentido de torná-los meninas e meninos de certa forma (BELLO, 2006; FELIPE, 1999; FELIPE, 2004; GUIZZO, 2004).

As crianças pesquisadas demonstraram, através de inúmeras situações, o quanto seus gostos e escolhas nos momentos de brincadeiras estão de acordo com uma lógica hegemônica feminina e masculina. Durante a pesquisa foi bastante comum ver as meninas em brincadeiras com bonecas envolvendo os cuidados maternos, bem como às voltas com Barbies, Pollys, Hello Kittys, castelos, casinhas, cavalos alados, princesas e uma infinidade de acessórios e kits que se referem ao embelezamento do corpo como pulseirinhas de missangas, maquiagens, acessórios para o cabelo, etc... Todo este aparato lúdico remete a brincadeiras mais tranqüilas, relacionadas ao mundo familiar e privado, em consonância com um investimento no consumo de artefatos para o embelezamento e a um ideário de amor romântico. De outro modo, observei meninos representando brincadeiras com super-heróis, robôs, alienígenas, enfrentando perigos e adversidades. Carros que andam em alta velocidade em pistas com obstáculos, espadas, armas, mini-games e jogos eletrônicos, jogos de montagem e construção, futebol e brincadeiras com bola enfim, um universo de brinquedos e brincadeiras que remetem a ação, aventura, força à exploração do espaço público, ao desenvolvimento de certas habilidades corporais e de lógica, etc. Apesar destas constatações em muitos momentos, ocorreram também outras tantas situações nas quais as crianças demonstram um “borramento de fronteiras” do que acima foi descrito. Meninos e meninas agruparam-se para brincar em diversos momentos, compartilhando os mais variados brinquedos e materiais. Observei meninas agitando-se em brincadeiras que envolvem ação e movimento, e meninos explorando o espaço da casinha, brincando com loucinhas e acessórios, preocupando-se com seu visual, entre outras tantas situações que poderiam ser descritas.

Tomando o momento de brincadeira apresento três cenas observadas no espaço da casinha na turma da 1ª série A:



Cena 1

Três meninos brincam com bonecas e loucinhas da casinha. Demonstram explorar estes materiais num tom de “sátira”. De forma desajeitada e proposital, batem nos mobiliários, derrubam os objetos, atiram as bonecas nas camas e cadeiras do espaço. Algumas falas dos meninos são infantilizadas de forma irônica: “Nenê qué papá”, “Vamo trocá a fraldinha, ta cocô”. Todos riem muito durante a brincadeira.

Caderno de anotações – 23/10/08

Cena 2

Quatro meninas brincam na casinha. A brincadeira gira em torno do cuidado com os bebês (alimentação, banho, colocar para dormir, vestir) e nas atividades sociais da mãe, representada por uma das meninas: vai às compras, supermercado, trabalho, cabeleireiro. Uma das meninas representa a babá e outras duas se denominam as irmãs mais velhas.

Caderno de anotações – 27/10/08

Cena 3

Após concluírem uma atividade, quatro meninos reúnem-se na mesa do espaço denominado casinha na sala de aula. Cada um pega uma boneca (tipo bebê) e começam a explorar as bonecas e rir. (não escuto o que falam).

N segurando a sua boneca diz: Essa é tu! (apontando para um colega)

Em seguida, golpeia a boneca com um soco na cabeça que cai no chão.

Todos acham engraçado e em seguida imitam o ato do colega, apontando uns aos outros como sendo as bonecas e, desta forma, imprimindo nas mesmas vários tipos de golpes agressivos: socos, bofetadas, atiram as bonecas no chão).

Todos riem muito e parecem competir quem atingirá mais a boneca que representa o colega.

Faço uma intervenção na brincadeira no sentido de cuidado com os brinquedos, pois duas bonecas têm seus rostos amassados pelos socos. Em seguida, minha fala é seguida de reclamações de três meninas:

- É, vocês estão estragando as bonecas!
- Vocês iam gostar se fosse de vocês?
- Depois vocês vão ter que arrumar tudo!!

Caderno de anotações – 04/11/08

Anteriormente, havia comentado sobre o “borramento de fronteiras” nas brincadeiras das crianças. Entretanto, a partir de uma observação um pouco mais atenta é possível perceber que a norma, anuncia-se através das falas, dos gestos, de um modo particular de interagir com o outro e as coisas. Nas duas situações em que os meninos ocupam o espaço da casinha percebe-se um esforço para distanciarem-se de um comportamento tido como feminino, ou seja, ao explorarem as bonecas, loucinhas e acessórios, o fazem de forma desengonçada e até mesmo agressiva, deixando evidente que “não são aptos” para habilidades de cuidado e maternagem. Algumas falas como as exemplificadas na Cena 1, demonstram que, apesar dos meninos usarem expressões de cuidado com bebês na brincadeira, o faziam num tom de deboche. Guacira Lopes Louro, ao relatar situação semelhante ocorrida em uma pesquisa com adolescentes observa que:



As marcas das identidades “do outro” não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas. É preciso banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado. (2000, p. 70)

Da mesma forma, a manifestação de algumas meninas na cena 3 após minha intervenção sobre o cuidado com os brinquedos, também demonstra o quanto elas tomam as bonecas e o espaço da casinha como um território próprio, que até pode ser usufruído pelos meninos, mas que deve retornar à ordem por elas estabelecida conforme anuncia uma delas.

Não só nas brincadeiras e nos brinquedos podem-se observar as formas de posicionamentos de meninos e meninas, mas também em diversas situações do cotidiano escolar como é possível perceber na cena seguinte ⁴:

CENA 4

If e Jf voltam do banheiro e If comenta com a professora:

- Profe, tu precisa ver o que aconteceu no banheiro das meninas. Uma coisa horrível... tá cheio de papel pelo chão e não deram a descarga!

Tm comenta:

- Ah, deve ter sido alguns meninos que entraram lá...

Professora: Por que tu acha? Tu viu?

Tm: Não, é que menino que apronta mais...

Professora: Por que tu acha que menino apronta mais?

Tm: É que menino é mais sapeca...

Professora: Mais sapeca? Por quê?

Tm: Ah, isso eu não sei... é que eles são mais malandros...

Caderno de Anotações – 07/10/08

Muito facilmente vemos certos comportamentos serem “colados” a determinado gênero como o caso acima exemplificado. Ser “sapeca”, “malandro”, “bagunceiro” comumente são características associadas à masculinidade e são de tal modo arraigadas em nossa cultura que passam a constituir o senso comum, inclusive para um menino de 6 anos. Quando uma menina aproxima-se desta caracterização não raro ouvimos adultos dizerem: “Fulana é um guri!” Ou ainda é possível ouvirmos professores/as queixarem-se em relação à indisciplina da turma atribuindo a isto a quantidade maior de meninos na mesma. Não seria de nos perguntarmos as razões pelas quais a masculinidade tem tido esta forma fixa de entendimento? Como os meninos têm sido representados nos mais diferentes artefatos culturais? Quais práticas no âmbito familiar, escolar e de demais instituições pedagógicas têm corroborado para a manutenção destas características? E ainda, como são posicionados os sujeitos que vivem sua masculinidade de forma diversa? Não acredito que estas questões tenham respostas fáceis ou únicas e tão pouco tenho a pretensão de respondê-las,

⁴ Utilizarei somente a inicial do nome da criança em maiúscula seguida da letra f (feminino) quando se tratar de uma menina ou m (masculino) quando se tratar de um menino. (nota do autor)



mesmo porque não é este o objetivo desta pesquisa. Levanto estes questionamentos mediante os resultados que vou encontrando no decorrer da pesquisa e como forma de alimentar as formulações que venho fazendo a partir das formas como as crianças entendem e pensam as questões de gênero e como demonstram estar constituindo-se meninos e meninas. E destes apontamentos penso ser possível pensar o quanto estão imbricados a discursos e representações que convivem (não sem disputa) em nossa cultura, bem como, buscar as formas de escape e fissura nesta trajetória.

Da mesma forma como alguns comportamentos são associados à masculinidade, o universo tido como feminino também se constitui, por vezes, a partir de estereótipos. Nas duas turmas pesquisadas ocorreram situações semelhantes relacionadas ao comportamento “tipicamente” feminino como vemos na cena seguinte:

CENA 5

Nesta turma, as crianças sentam em dois grupos de mesas: um grupo de meninos e outro de meninas. Como estava substituindo a professora titular, não me senti autorizada a modificar esta organização e também não sei dizer como foi feita esta “combinação” com o grupo.

Durante a realização de um trabalho proposto, algumas meninas começam a discutir entre si sobre a utilização/divisão dos materiais de desenho que são de uso comum. Neste momento um dos meninos comenta:

Tm: - Nossa que gritaria!!

Rm: - Guria é assim mesmo...

Professora: - Assim como?

Rm: - Gritam muito.

Professora: - Só as meninas que gritam?

Rm: - Sim.

Tm: - Não, meninos também gritam...

Rm: - Não, menino não grita. Guria grita quando tem medo de alguma coisa.

Professora: - Então tu acha que meninos nunca gritam?

Rm: - Ah, gritam quando tão olhando jogo, no estádio...

RAm: - Menino bebê até grita quando tem medo...

Professora: - Então se meninos “grandes” como vocês sentem medo não gritam?

Tm: - Eu grito!!

Rm: - Normalmente não.

Para buscar os nexos entre este excerto e as ferramentas analíticas de que me valho, penso ser importante explicitar o que estou entendendo por estereótipo. A noção de estereótipo abrange a idéia de características simplificadas, apreendidas no interior das práticas sociais e amplamente reconhecidas no senso comum. Segundo Maria Lúcia Wortmann “os estereótipos reduzem tudo a poucos traços, exagerando-os, simplificando-os e, dessa forma, também naturalizando-os.” (2005, p. 62) De maneira econômica e hegemônica, o estereótipo busca fundar e fixar o significado de forma reducionista, estabelecendo limites e fronteiras entre, por exemplo, o “normal” e o “desviante”, o “incluído” e o “excluído”. Na cena descrita anteriormente, meninos da turma valem-



se do que poderíamos entender como um estereótipo, anunciando: “Guria é assim mesmo...”; “Gritam muito”; “Menino não grita!”

Estas afirmações não se referem tão somente às meninas das turmas pesquisadas, mas pretendem abranger o gênero feminino. No diálogo da Cena 5 o grito de meninas é associado ao medo, enquanto que o dos meninos é reconhecido nos estádios de futebol ou quando bebês, momento este em que poderíamos ler como não controlado pela racionalidade. Não há uma concordância unânime dos meninos frente a estas afirmações, pois Tm discorda das colocações de Rm. É possível que minha intervenção no momento em que questiono Rm, motivou Tm a posicionar-se contrariamente ao que Rm disse. Quero poder deixar explícito o fato de que não estive em momento algum em local neutro e insuspeito, bem como, que as falas das crianças não podem ser de modo algum tratadas como verdades sobre suas idéias e pensamentos. As falas das crianças devem ser compreendidas como ecos, vozes, práticas que se misturam, falas flutuantes, contraditórias e sempre situadas. (SILVEIRA, 2000) O que parece interessante observar é que Rm procura argumentar sobre os gritos das meninas apoiado em discursos vigentes em nossa cultura a respeito do universo feminino, diferenciando o que é próprio de meninos e meninas em relação a gritos. Tm busca romper com a fronteira normalizadora. Sobre este cruzar de fronteiras nos diz Tomaz Tadeu da Silva:

“Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. (2000, p.88)

Penso ser importante destacar o fato de que a constituição das masculinidades e feminilidades se dá de forma relacional. Quando alguns meninos afirmam o que é próprio das meninas, estão também dizendo aquilo que os diferencia. Afirmando a sua identidade, fazem uma distinção daquilo que é diferente deles. A identidade e a diferença estão relacionadas às formas pelas quais a cultura produz classificações e hierarquias. Uma poderosa classificação é aquela que se fundamenta em oposições binárias, ou seja, em categorias polarizadas a exemplo: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Silva, à luz das análises do filósofo Jacques Derrida, descreve que “as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto que o outro recebe uma carga negativa.” (2000, p.83)

É a linguagem (discursos, representações,...) que define, em parte, a identidade e a diferença. Entretanto a linguagem não é capaz de encerrar o significado, pois ela não age sobre um referente já dado, natural, fixo. De outro modo, é a linguagem que buscará instituir significados às coisas, tendo



sempre a marca da indeterminação e da instabilidade. Os significados compartilhados na cultura, carregam uma complexa cadeia de relações de saber-poder. (SILVA, 2000)

O enunciado “meninas gritam” e tudo o mais de significados que poderiam relacionar-se a esta afirmação: medo, fragilidade, emoção exacerbada, etc... só pode ser inteligível, uma vez que está na esteira de discursos e representações que buscam não só fixar este sentido, mas conferir-lhe caráter essencialista. Objetivando subverter a lógica essencialista e tomando a linguagem como constituinte das identidades de gênero, podemos pensar quais discursos se articulam que possibilitem que as crianças digam determinados enunciados? Como meninos e meninas têm sido representados de forma que certas marcas sejam instituídas como naturais de cada gênero? Como os processos educativos das mais variadas instâncias (família, escola, medicina, mídia, literatura...) têm interpelado as crianças produzindo corpos, gestos, formas de ser e estar no mundo?

Muitos são os discursos que procuraram determinar a masculinidade e feminilidade em relação à dicotomia racionalidade/emoção, muitas vezes, sendo estas definições responsáveis por hierarquizações, discriminações e preconceitos relacionados aos gêneros. As sociedades modernas constituíram-se em torno de oposições binárias e para produzir esta lógica, criou-se “normas regulatórias” ou de outro modo, técnicas de governo e autogoverno do sujeito. Contudo, o processo não está garantido, não está dado à priori, precisa, pois, ser construído e regulado. (LOURO, 2004). “Daí que essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos.” (idem, p.44) Uma importante forma de reconhecimento e legitimação das normas se dá por meio de sistemas de representação.

Apresento, a seguir, outra situação de sala de aula em que se podem buscar os nexos entre sistemas de representação e a produção de identidades de gênero.

CENA 6

Nesta turma, em que estou como professora substituta está sendo desenvolvido um projeto a partir dos contos de fada. Desta forma, seguindo o planejamento da professora titular, venho contando histórias dos contos de fadas clássicos, adaptações e novas versões dos contos na atualidade que precedem uma série de atividades em torno das histórias.

Ao anunciar que iria contar a história da “Branca de Neve” um menino protesta:

Rm: - Ah não, de novo história de menina!!

Professora: - Por quê?

Rm: - É que outro dia tu contou a da “Rapunzel” e nenhuma de menino.

Professora: - E porque tu acha que são histórias de meninas?

Rm: - Ué, porque meninas gostam...

Professora: - E qual a diferença entre uma história de menina e de menino?

Rm: - É que meninos gostam de histórias de luta e... assim, aventura e meninas são mais sensíveis.

If: - Eu gosto de olhar o “Ben 10” que é de luta!

Cf: - Eu também.



Jf: - Tu também já contou “O gato de botas” e “Os Três Porquinhos” que são de menino também.
Tm: - Eu gosto da história da “Branca de Neve”.
Professora: Vocês acham que tem coisas que só podem ser feitas por meninos ou por meninas?
Várias crianças simultaneamente: - Não!
Rm: - Algumas sim. Tipo, meninas não gostam de jogar futebol.
If: - Mas eu já joguei futebol...
- Eu também... (outras)
Rm: - Mas meninas não jogam tão bem...
Professora: - Eu acho que tu tem razão: mais meninos gostam de futebol que meninas. Mas isso não quer dizer que meninas não possam jogar ou que não joguem bem. Vocês viram que nas Olimpíadas o time de futebol de meninas do Brasil se saiu muito bem? As meninas podem jogar muito bem também.
Cm: - É, a Marta é bem craque.
Tm: - É, ela é muito boa.

Caderno de Anotações – 16/10/08

Novamente é possível identificar a busca de uma marca identitária fixa para os gêneros ao mesmo tempo em que o movimento de resistência à norma coloca em evidência a instabilidade da identidade que se pretende essencial. A disputa em torno das marcas identitárias dos gêneros descritas na Cena 6 deflagram sua estreita relação com a representação. O menino que marca a diferença entre histórias de meninas e de meninos não o faz senão por reconhecer, identificar estes significados na cultura. Mas estas representações não estão restritas ao mundo dos contos de fadas, sendo possível observá-las reiteradamente e de diversos modos na publicidade, nos programas infantis, na literatura em geral, em revistas, nos manuais educativos, nos jogos e brinquedos, na moda, na forma como narramos os sujeitos através de sistemas discursivos, nos sistemas de avaliação e nas mais diversas instâncias como apontaram inúmeras pesquisas.

No entanto, múltiplas e distintas representações têm convivido na complexa dinâmica da cultura, nas quais, tanto a infância quanto as identidades de gênero se apresentam de forma fluida, cambiante, fragmentada, que vazam e escapam às normas reguladoras. Importante destacar que os meios de comunicação e as novas tecnologias, bem como Estudos Culturais e Feministas empreenderam lutas pelo direito à representação e possibilitaram que, através de suas teorizações, grupos como homossexuais, negros, mulheres, velhos, etc. historicamente constituídos como “os outros”, se organizassem na luta pelo direito de se representarem, de produzir suas próprias narrativas. Contudo, isto está longe de ser uma relação tranqüila e não problemática. Em se tratando do espaço escolar, cabe nos perguntarmos constantemente que representações são privilegiadas nos currículos escolares? Quais representações são consideradas legítimas e assumem estatuto de verdade e quais são silenciadas?



Através dos exemplos apresentados neste breve ensaio, penso ter evidenciado o caráter generificado de determinadas práticas, comportamentos e espaços o que torna a questão de gênero mais complexa do que simples papéis e ações exercidos de forma individuais.

Tensionar as representações, a exemplo do trecho acima, pode significar uma fissura na identidade, ou de outro modo, um campo de disputa e negociação identitária onde se articulam jogos de poder. O espaço escolar pode ser tomado como uma possibilidade de desenvolver nas crianças a capacidade de crítica e questionamento das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2000)

Referências Bibliográficas

ALANEM, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* Dissertação de Mestrado de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 153-172.

FELIPE, Jane. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: V ANPEd Sul - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, 2004, Curitiba. Anais do V ANPEd Sul.. Curitiba, 2004. v. único. p. 388-388.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. Dissertação de Mestrado de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. In: I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - identidade, poder e diferença, 2004, Canoas. Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - identidade, poder e diferença. Canoas : Editora da Ulbra, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Corpo, escola e identidade. In: *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FAFED/UFRGS, v. 25, nº2, jul/dez, 2000. p. 59-75.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-101.



SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-84.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.