

# Gênero e infância: a noção de alteridade nas representações sociais de meninos e meninas\*

Fabiana Cristina de Souza\*\*

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal verificar que concepções de gênero são manifestadas na socialização das crianças. Destaca-se, nesta discussão, que o gênero é uma construção social que conduz os processos que diferenciam homens e mulheres, envolvidos por relações de poder. Com base nessa perspectiva, buscou-se identificar e problematizar, nos processos educativos familiares e escolares, os discursos, as práticas que direcionam a construção de representações masculinas e femininas. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza analítico-descritiva e de abordagem qualitativa nas escolas do município de Monte Alto, além de entrevistas com uma turma de alunos/as da terceira série. Os resultados demonstram as representações de masculinidade e feminilidade manifestadas pelas crianças e mostram como o gênero interfere no processo de aprenderem a ser meninos e meninas.

**Palavras-chave:** Gênero – Representações de masculinidade e feminilidade – Socialização de crianças.

---

\* Este artigo é adaptação de um capítulo da tese de doutorado *Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas*, defendida pela autora em fevereiro de 2007 na Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, campus de Araraquara.

\*\* Professora Doutora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Didática e Tendências Pedagógicas da Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal, São Paulo. E-mail: [fab\\_i\\_cds@yahoo.com.br](mailto:fab_i_cds@yahoo.com.br).

# Gender and childhood: the notion of alterity in the social representations of boys and girls

## Abstract

This research's main goal was to check the gender conceptions that emerge in children socialization. This debate's focus is that gender is a social construction that leads the processes that differentiate men and women, who are involved in relations of power. Based on such a perspective, we sought to identify and formalize the problematic on the discourse and the practices that guide the construction of female and male representations in the educational processes, both in school and in the family. To do so, we carried out an analytical-descriptive qualitative survey in the schools of Monte Alto; the survey was complemented by interviews with students from the 3<sup>rd</sup> grade. Results show the male and female representations manifested by children; they also demonstrate how gender interferes in the process of learning how to become a boy or a girl.

**Keywords:** Gender – Female and male representations – Children socialization.

# Género e infância: a noção de alteridade em as representações sociais de niños y niñas

## Resumen

Esta pesquisa ha tenido como objeto principal verificar qué concepciones de género son manifestadas en la socialización de los niños. En esta discusión se destaca que el género es una construcción social que conduce los procesos que diferencian hombres y mujeres, enredados por relaciones de poder. Con base en esa perspectiva, se ha buscado identificar y cuestionar, en los procesos educativos familiares y escolares, los discursos, las prácticas que orientan la construcción de representaciones masculinas y femeninas. Para ello, ha sido desarrollada una pesquisa de naturaleza analítica-descriptiva y de abordaje cualitativa en las escuelas del municipio de Monte Alto, además de entrevistas con una clase de alumnos/as de la tercera serie. Los resultados demuestran las representaciones de masculinidad y feminidad manifestadas por los niños e muestran como el género interfiere en el proceso de aprendieren a ser niños y niñas.

**Palabras clave:** Género – Representaciones de masculinidad y feminidad – Socialización de niños.

## Introdução

Uma das pesquisadoras mais importantes sobre estudos de gênero, a historiadora Joan Scott (1995), argumenta que o gênero indica o caráter social das diferenças baseadas no sexo, colocando em questão a naturalização das características tidas como femininas ou masculinas que são fixadas culturalmente como pertencentes a estes pólos. Recusando o determinismo biológico, o gênero indica a criação social de idéias sobre os papéis ajustados aos homens e às mulheres. Enquanto o sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, o gênero diz respeito à sua construção enquanto sujeito masculino ou feminino. Desse modo, o gênero implica a atribuição de valores culturais a diferenças percebidas, marcando disputas de poder sobre a idéia que pode ser considerada culturalmente legítima e autorizada, configurando-se uma categoria de análise que manifesta a historicidade das diferenças sociais entre os sexos e explicando a relação entre práticas masculinas e femininas do passado e atuais.

Jane Felipe (1999) explica que o conceito de gênero discute os processos de construção do masculino e do feminino socialmente determinados, opondo-se à idéia de uma masculinidade ou feminilidade natural, universal e imutável. Nessa perspectiva, a partir da categoria gênero, pode-se realizar a (des)construção das diferenças, hierarquias e formas de dominação de um sobre outro, seja mulher, homem, seja menino, menina. A constituição de cada sujeito deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos.

A questão que me interessa mais de perto aqui é ressaltar que existe um vínculo importante entre gênero e educação, uma vez que o conceito de educação estende-se além dos seguimentos familiares e escolares, ou seja, está comprometido a um processo de formação de sujeitos e reúne um complexo de instâncias, como os brinquedos, a música, os meios de comunicação de massa, a literatura, entre outras, que contribuem para que homens e mulheres aprendam a se reconhecer como pertencentes a um grupo.

Diante disso, qualquer empenho em abordar o gênero como espaço investigativo há de ter como trincheira básica a

percepção de que o gênero não pode ser dissociado do poder, uma vez que ele não é originário de uma única fonte, mas é plural, relaciona e engloba múltiplas direções e vários olhares.

Foucault (1995) afirma que o indivíduo não pode ser compreendido fora das relações de poder e, por isso, fora das práticas sociais. No espaço da rede de relações dominador/dominado emergem as produções de resistência, as quais são simbolizadas por lutas, por relações de forças desencadeadas no interior da própria rede de poder. A subjetividade das pessoas, ou melhor, a maneira como elas se relacionam com os lugares sociais, a posição que ocupam, necessita ser pensada como forma de resistência às estruturas de poder.

## Gênero e Infância: algumas perspectivas de análise

Tentarei descortinar, ao longo desse artigo, que referenciais as crianças manifestam quando falam de gênero, ou melhor, que representações de masculinidade e feminilidade meninos e meninas apresentam. Reiterando o pensamento de Gerard Duveen (1995, p. 279), “Entre a sociedade pensante dos adultos e a emergência da criança enquanto ator social existe um processo de construção que merece ser entendido”, considero bastante relevante entender que percepções são assumidas ou que caminhos se revelam, no período da infância, no processo de construção de ser homem ou mulher. Proponho entender essas relações a partir de um olhar não-adultocêntrico.

Nessa perspectiva, também merecem evidência as palavras de Sayão (2003) quando diz que “meninos e meninas são nossos referentes empíricos e estudá-los a partir deles/as próprios/as implica conhecer melhor suas trajetórias e contextos de vida” (p. 83).

Nesse sentido, realizei o estudo numa abordagem de natureza analítico-descritiva da visão de alunos/as sobre relações de gênero, buscando descrever, interpretar, classificar e explicar os fatos obtidos da própria realidade. Apresento alguns dados das crianças pesquisadas, que, como sujeitos sociais, não podem ser entendidas fora dessas dimensões. Os meninos e as meninas que participaram da pesquisa freqüentavam a terceira série do

Ensino Fundamental e estavam na faixa etária dos 9/10 anos de idade<sup>1</sup>. A turma era composta por 30 crianças, sendo 18 meninos e 12 meninas.

## Representações de masculinidade e feminilidade que orientam as crianças

Serge Moscovici (1978) propõe que o conceito de representação social se refere a um conjunto de definições, explicações e propostas formadas na vida cotidiana. Essa simbolização apresenta uma forte repercussão na sociedade, uma vez que se trata de idéias socialmente elaboradas. O autor enfatiza que as representações são “uma modalidade de conhecimento particular”, as quais buscam organizar os comportamentos e a comunicação entre os sujeitos. Esse sistema também pretende interpretar a realidade, ordenando as relações do indivíduo com o mundo e guiando suas condutas no meio social. Assim, a representação é uma ação simbólica de um sujeito em relação a um mundo, e seu processo de produção é sociável.

O pesquisador explica que cada grupo poderá comportar-se de modo diferente com um mesmo objeto. Ressalta também que as simbolizações sociais não podem ser entendidas como assuntos duradouros, significados que, uma vez fabricados, se convertem em uma idéia central que não se sujeita a mudanças. Ao contrário, a representação possui aspectos maleáveis que podem ser objetivados ou não, ou seja, novos elementos vão apontando, oscilando ou não as concepções e os conceitos que já estão firmados no sujeito. Por isso, as representações não são estanques e transcendem do aparente, encontrando-se expostas às mudanças sociais e às modificações na dinâmica das relações entre os grupos.

Amaral (1997) enfatiza que as representações de gênero das crianças são resultado tanto do processo de interação como de pertencimento a grupos determinados, como a família e a escola, além de outros:

---

<sup>1</sup> Refiro-me à época em que os dados foram coletados, no ano de 2005.

compreende-se o fato da representação social de gênero como um processo contínuo de produções simbólicas, seja de imagens, linguagem, atitudes e relações. Ao mesmo tempo ela se constitui a partir de duas dimensões: a dimensão de contexto, em que o sujeito constrói suas representações dadas as situações de estímulos e de interação social, e a dimensão de pertencimento, em que o processo de elaboração de idéias, valores e modelos do sujeito são inerentes ao grupo a que pertencem (AMARAL, 1997, p. 19).

É importante mencionar que as representações de gênero são organizadas no processo interno das práticas diárias, sucedendo-se por meio do agrupamento das estruturas do mundo social do qual as crianças participam. No decorrer de suas vivências, meninos e meninas associam esquemas classificatórios que compõem o processo de construção de suas representações.

Nesse sentido, desde o nascimento, as crianças se deparam com um mundo estruturado pelas representações e são com estas que elas se desenvolverão. Confirmar a identidade significa dizer “o que somos” e “o que não somos”, sempre manifestando distinções. Os depoimentos sobre identidade e diferença demonstram quem está incluído e quem está excluído, quem pertence e quem não pertence, marcando fronteiras e declarando relações de poder.

No contexto geral dessa discussão, é possível dizer que as identidades são complexas, não são fixas e estão sempre em processo, sendo reposicionadas e constituídas dentro da representação.

Nesse sentido, proponho algumas considerações sobre a discussão realizada com as crianças da terceira série do Ensino Fundamental a respeito do livro *Faca sem ponta galinha sem pé*, mostrando como as categorias da identidade de gênero são manifestadas. As questões que fui levantando na discussão tinham o objetivo de visibilizar como as crianças reinterpretavam ou reelaboravam algumas situações apresentadas na história.

Esta é a história de dois irmãos [...] um menino, o Pedro. E uma menina, a Joana. Eles viviam com os pais, seu Setúbal e dona Brites. E os problemas que eles tinham não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos. Por exemplo... Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana:

— Eu também quero jogar!

Pedro danava:

— Onde é que já se viu mulher jogar futebol?

— Em todo lugar.

— Eu é que não vou levar você! O que é que meus amigos vão dizer?

— E eu estou ligando pro que os seus amigos vão dizer?

— Pois eu estou. Não levo e pronto! (ROCHA, 2005, p. 2-3).

A respeito dessa parte do texto, destaco algumas falas que impulsionaram a conseqüente reflexão da história, e que também me convidam a olhar e perceber como os meninos e as meninas expressam as questões de gênero. Uma observação pertinente é que as crianças se identificaram com algumas cenas do texto e ressaltaram alguns exemplos de situações vivenciadas por elas:

Tenho um irmão que se chama Daniel. Certo dia ele foi jogar futebol e eu queria ir também, só porque sou menina ele não deixou. Então eu fui jogar vôlei com as minhas amigas e ele queria ir. Eu deixei, não tem nada de mais o menino jogar vôlei e menina querer jogar futebol (depoimento da aluna Gabriela).

Eu acho certo quando meu pai não deixa minha irmã ir assistir a um jogo de futebol. Está tendo muita violência nesses jogos, tem gente que até morreu. Eu acho que ele não tem que deixar mesmo, porque ela é mulher, é muito perigoso. Só eu e meu pai podemos ir ver o jogo, porque eu sou homem e eu sei me defender (depoimento do aluno Luís).

Não é porque sou homem que sou mais sabido, que sei jogar melhor futebol. O Vítor falou que mulher não pode jogar futebol porque ela não sabe jogar bola. Eu acho que não é isso, porque a mulher pode jogar futebol, pode aprender, pode treinar (depoimento do aluno Guilherme).

Essas argumentações desvelam os limites dos papéis de gênero socialmente atribuídos a homens e mulheres. A aluna

aponta que não concorda com a opinião do irmão de que ela não pode jogar futebol. Já a declaração do Luís é muito interessante, pois, mesmo sem entender, ele já incorporou a idéia de que o espaço do jogo é legitimado como próprio dos homens. Além disso, sua fala enfoca que é o seu pai que não deixa a irmã assistir ao jogo de futebol, o que permite constatar que as crianças vão formando suas representações a partir dos modelos, idéias, posicionamentos que lhes são apresentados.

Concordo com Whitaker (1995) quando ressalta que:

[...] Interessa-me focar essa criança sociologicamente, isto é, como um ator social (que se diferencia em dois atores distintos: o menino e a menina) — alguém que, entrando em contato permanente com um sistema de referências e valores [...], aprende a se representar como gênero (WHITAKER, 1995, p. 35).

A exposição das idéias do aluno Guilherme merece alguns comentários. O gênero não contém uma essência a ser descoberta, mas é antes o resultado de significados e de práticas socialmente aprendidos. Talvez suas palavras expliquem novas maneiras e abram novas possibilidades de ser menino ou menina: “O Vítor falou que mulher não pode jogar futebol porque ela não sabe jogar bola. Eu acho que não é isso, porque a mulher pode jogar futebol, pode aprender, pode treinar”.

Para elucidar outros aspectos enfocados em minhas análises, recorro a outro momento da história *Faca sem ponta galinha sem pé*. Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.

— Que é isso? — espantava-se seu Setúbal. — O que foi que aconteceu?

— Foi o Carlão! Foi a besta do Carlão! Me pegou na esquina — choramingava Pedro.

Seu Setúbal ficava furioso:

— E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte lá já, já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

Pedrinho desapontava:

— Eu estou chorando é de raiva! É de ódio!

Joana se metia:

— Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio... Pedro ficava furioso, queria bater na irmã.

Dona Brites entrava no meio:

— Que é isso, menino? Numa menina não se bate nem com uma flor... (ROCHA, 2005, p. 5-7)

Nesse diálogo é possível apreender um exemplo de como as crianças participam do processo de construção de representações masculinas e femininas. O pai ensina ao filho que “homem não chora” e a mãe, que “numa menina [mulher] não se bate nem com uma flor”. A irmã, por sua vez, aproveita o choro do irmão para dizer que, quando mulher chora “é porque é mole, boba, covarde”; no entanto, quando é o homem que chora, sua justificativa é: “estou chorando de raiva, de ódio”.

Entre tantos depoimentos, saltaram-me aos olhos esses testemunhos das crianças que acentuam como as identidades dos meninos e das meninas vão sendo reguladas:

Um dia, o Felipe bateu no meu irmão, ele chegou em casa chorando. O meu pai ficou bravo e falou: “E você saiu correndo? Volta lá e bate nele. Pode parar de chorar porque homem que é homem não chora” (depoimento da aluna Camila).

Um dia, quando estava me trocando e saí do quarto, meu irmão disse: “Oi, menininho”. E eu perguntei: “Por que menininho? Eu não sou homem”. Ele falou: “Ah, porque é só homem que usa roupa azul”. No dia seguinte, eu sem querer bati a mão na testa dele, e ele começou a chorar e então eu disse dando gargalhadas: “Ah, está chorando é? Pois homem que chora é mulherzinha”. Quando eu disse isso, ele parou de chorar (depoimento da aluna Sara).

Homem pode chorar porque ele tem sentimento igual à mulher. Se a mulher assistir a um filme triste ela vai chorar; e o homem se assistir a um filme triste ou sentir alguma dor, ele também vai

chorar. Todo mundo chora, até o homem chora, porque ele tem sentimento (depoimento do aluno Alex).

Essas declarações mostram que caminhos se revelam quando meninos e meninas ganham voz. A leitura da história *Faca sem ponta galinha sem pé* abriu um espaço para as crianças mostrarem suas experiências e, ao mesmo tempo, apresentarem as fronteiras de como manifestam suas representações de gênero. É necessário estender essa discussão para a especificidade dos significados e os mecanismos de poder que envolvem essas representações. Torna-se evidente a enorme pressão que os meninos sofrem para “não chorar”, correspondendo aos papéis de gênero socialmente construídos. No entanto, o ponto mais significativo se confronta com a fala do Alex: “Todo mundo chora, até o homem chora, porque ele tem sentimento”. Essa reflexão lança luzes para mostrar que outras imagens vão sendo construídas, ou melhor, de que a formação da identidade masculina é uma fabricação movediça, é um processo em movimento.

Moore (2000) expressa que cada indivíduo apresenta uma história pessoal. É o cruzamento dessa narrativa com ocorrências, discursos e identidades coletivas que se exhibe à problemática relação entre construção e práxis, e entre o social e o pessoal. Nesse sentido, explica que o indivíduo é marcado pelo gênero, e suas experiências contêm um significado que é informado pela fala e pela prática. A autora preconiza que: “não podemos ser plenamente sabedoras nem dos determinantes inconscientes nem dos determinantes sociais da identidade de gênero, mas podemos estar certas de que ela não é simplesmente uma identidade passiva adquirida pela socialização” (p. 20).

É possível adicionar a estas reflexões outro momento da história:

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:

- Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque.
- Moleque é o seu nariz! — gritava Joana. — Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?

— Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem! (ROCHA, 2005, p. 8).

Gostaria de analisar mais detidamente essa particularização com o depoimento dessas alunas:

O meu irmão de vez em quando é legal, mas quase todos os dias ele é muito chato. Quando eu quero brincar com ele de carrinho, ele deixa, mas eu não posso brincar do jeito que eu gosto porque ele me manda parar e fala que eu estou brincando igual menino. Eu acho que os meninos são mais corajosos e eu gostaria de ser como os meninos porque eles são mais fortes e não têm medo, já as meninas não são assim (depoimento da aluna Taís).

Tem mulher que é mais forte do que homem. Eu já vi uma luta na televisão em que a mulher ganhou do homem (depoimento da aluna Carolina).

Eu acho que mulher pode trabalhar fora de casa, mas a minha mãe quer trabalhar e o meu pai não deixa. Ele fala que lugar de mulher é dentro de casa. Quando eu crescer, eu vou trabalhar, eu não vou ficar só limpando a casa (depoimento da aluna Vanessa).

A mensagem que a aluna Taís transmite em seu depoimento indica como as relações de poder permeiam o processo de socialização. Sua fala deixa entrever o desejo de vivenciar outra forma de ser feminina: “eu gostaria de ser como os meninos porque eles são mais fortes e não têm medo”. Esse trecho também serve como exemplo para perceber como os referenciais de gênero vão sendo construídos na mente infantil.

Não se pode deixar de analisar as palavras da Carolina: “tem mulher que é mais forte do que homem”, e da Vanessa: “Eu acho que mulher pode trabalhar fora de casa”. Essas declarações reafirmam o que outras crianças já apontaram: as categorias de gênero, apesar de fortemente caracterizadas, não são estanques, uma vez que as concepções infantis ressignificam

a cultura de gênero hegemônica. Aproveitando-me dessas idéias, acrescento que meninos e meninas atribuem uma multiplicidade de sentidos às suas representações.

Arlete Costa (2004) explica que, a partir dos incentivos culturais que recebem de diferentes instâncias, as crianças realizam mudanças, alterações, reorganizando e esclarecendo os fatos de acordo com suas possibilidades e experiências, ou seja, originando uma cultura própria, com os sinais da infância.

## As relações de gênero e o conceito de alteridade: algumas possibilidades investigativas

Há um aspecto importante que faz dessa história uma tarefa bem interessante — o fato de o menino transformar-se em menina, e vice-versa:

Um dia... tinha chovido muito e os dois vinham voltando da escola.

De repente Pedro gritou:

— Olha só o arco-íris! [...]

Joana se riu:

— Tia Edith disse que se a gente passar por baixo do arco-íris, antes do meio-dia, homem vira mulher e mulher vira homem...

— Que besteira! — disse Pedro. — Quem é que acredita numa coisa dessas?

E os dois se deram as mãos e correram, correram, na direção do arco-íris. E de repente pararam espantados. [...]

— O que aconteceu? — perguntou Joana.

E a voz dela saiu diferente, parece que mais grossa...

— Sei lá! — disse Pedro.

Mas parou depressa, porque ele estava falando direitinho como uma menina.

E os dois se olharam muito espantados... E correram para casa. Vocês podem imaginar o rebuliço que foi na casa deles quando contaram o que tinha acontecido. [...]

O pai e mãe de Joana e Pedro ficaram conversando até de madrugada. [...]

E o nome deles? — perguntou seu Setúbal. — Como é que fica? — É mesmo! — choramingou dona Brites. — A Joanhinha, meu Deus, que tinha o nome da minha mãe, agora vai ter que se chamar Joano! [...] E o Pedro, que horror! Vai ter que se chamar Pedra! (ROCHA, 2005, p. 11-16).

Essa situação apresentada condensa a um novo questionamento e abre caminhos para entender como a alteridade se manifesta. A palavra alteridade possui o prefixo *alter* do latim e significa colocar-se no lugar do outro, dialogar com o outro. Ao longo da História da Filosofia, o conceito de alteridade assumiu diversos sentidos, como ser do outro, ser outro, atitude para com o outro, existência do próximo, realidade do outro e reconhecimento do outro. Como se vê, só existe alteridade quando percebo o outro como outro e a diferença do outro em relação a mim (MANÇE, 1994). Denise Jodelet (1998) traz a discussão de que a “alteridade só pode ser analisada tendo como pano de fundo as condições que estruturam as relações sociais, em um contexto plural” (p. 65). Nessa perspectiva, reforça que é importante compreender a questão eu-outro no contexto das diferentes maneiras de sociabilidade e das manifestações concretas assumidas na relação com o outro na vida diária. Luiz Paulo Lopes (2002) ressalta que a alteridade molda e cria o que dizemos e como nos percebemos diante do que o outro representa para nós. “Ao mesmo tempo em que levamos em consideração a alteridade quando nos engajamos no discurso, também podemos alterar o outro e o outro pode nos modificar” (p. 94).

Ao discorrer sobre o conceito de alteridade, pergunto: Como as crianças imaginam vivenciar a experiência mostrada na história? O que revelam sendo “Pedras” ou “Joanos”? Eis o que meninos e meninas responderam:

Transformar-me em uma menina, como minha irmã, tem muitas vantagens, como ser mimada, carinhosa, muito obediente, mas são poucas as vantagens perto das desvantagens, que seria não poder brincar na rua, ficar soltando pipa e teria que ajudar no serviço de casa (depoimento do aluno Carlos).

Eu gostei dessa idéia! Transformar-me em homem seria bom porque os homens sempre querem mandar em tudo e as mulheres sempre deixam (depoimento da aluna Daiane).

Eu queria me transformar em menino para poder bater. Eu falei para minha mãe que eu queria bater em uma outra menina. Ela falou “você está doida”, “menina não fica batendo”. Mas para o meu irmão ela não fala nada quando ele bate em alguém (depoimento da aluna Beatriz).

Discuto, neste momento, como a prática alteritária contribui para instituir uma relação construtiva com o diferente, uma vez que o sujeito aprende a se identificar e entender o contrário, revelando suas características e especificidades. Essa experiência é fundamental, pois nessa relação a criança se projeta e se espelha no lugar da outra.

A primeira questão a ressaltar é que me interessa situar esses discursos pelos caminhos de uma interpretação suficientemente aberta para não excluir a eventualidade de outras leituras. Neste âmbito, é preciso acentuar que os depoimentos das crianças reforçam as diferenças entre os sexos. Essa tentacular teia de modelos, referências e influências é o reflexo de um lento processo que permite entender como as meninas e os meninos se relacionam de acordo com as questões de gênero.

Ao articular essas questões, Barrie Thorne (1993, apud LOURO, 1997), conclui que a interação com as fronteiras de gênero, ou melhor, a proximidade, a relação com o outro, pode tanto sacudir ou enfraquecer o sentido da diferença como também pode, ao contrário, dar mais força às distinções. Ecos ou reflexos dos fragmentos das falas das crianças me permitem questionar que as meninas percebem mais vantagens em serem meninos do que o contrário. Atente-se, por exemplo, que elas expressam o desejo de romper com alguns enquadramentos de papéis de gênero, os quais se entrelaçam com os fortes dispositivos de poder: “Eu queria me transformar em menino para poder bater”; “Transformar-me em homem seria bom porque os homens sempre querem mandar em tudo”. Nesse sentido,

esses dados podem fornecer indicadores das concepções das crianças e mostram como elas variam o comportamento de gênero, não aceitando que as identidades sejam padronizadas. Aprecia-me destacar que a alteridade proporciona um olhar interior a partir das diferenças. É essencial reconhecer o lugar do “outro” para melhor entender como se formam as representações dos sujeitos, pois a experiência de um sexo está sempre relacionada à experiência de outro.

Na discussão desenvolvida com as crianças a partir do livro *Menino brinca de boneca?* (RIBEIRO, 2001), dois momentos se destacam para serem interpretados. Primeiro, quando os meninos respondem o que é melhor e o que é pior em ser menina. E segundo, no exercício contrário, quando as meninas definem o que é melhor e o que é pior em ser menino. Nas palavras de Maria Isabel Leite (2002), o jogo da alteridade pode ser descrito da seguinte maneira:

É o outro quem me constitui sujeito, quem me mostra quem sou — é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando ou desconstruindo hipóteses, modelos. A possibilidade de experimentar sentimentos fortes e contraditórios coloca-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível e viver o imaginável (LEITE, 2002, p. 66-67).

Esse encontro que coloca o outro, no caso o outro sexo, em evidência, foi expresso pelos meninos. As mais relevantes manifestações foram:

O melhor de ser menina é que as meninas são bonitas, brincam de boneca e casinha. É que elas podem brincar de muitas coisas que nós meninos não podemos (depoimento do aluno Carlos).

O melhor de ser menina é poder brincar de boneca, andar de patins, se maquiar. O melhor de ser menina é brincar de casinha e arrumar-se, colocar brinco, pulseira e anel (depoimento do aluno Igor).

O pior de ser menina é que elas não podem brincar com as amigas na rua, elas têm que lavar a louça e limpar a casa (depoimento do aluno Carlos).

Na construção desse modo de ver, é importante apreender como os meninos olham e interpelam a imagem da menina. Conforme os apontamentos até agora realizados, a alteridade abre espaço para entender a heterogeneidade, a diferença. Os meninos apontam significados a respeito da representação feminina que me convidam a estar em posição de escuta, evitando qualquer tipo de engessamento identitário. É por via de um olhar interpelador que os meninos enunciam diferentes mensagens: “elas [meninas] podem brincar de muitas coisas que nós meninos não podemos”; “o melhor de ser menina é poder brincar de boneca, andar de patins, se maquiar”; “o pior de ser menina é que elas não podem brincar com as amigas na rua, elas têm que lavar a louça e limpar a casa”. Conforme se pode observar em suas falas, a identidade dos meninos forma-se pela existência da alteridade, de um poder que constrói e desconstrói as interações sociais.

A interpretação do feminino por parte do universo masculino me fez refletir a respeito de um lugar não-cooptado pela normatividade das representações, ou seja, o olhar dos meninos para as meninas não comporta simplesmente uma noção de gênero culturalmente moldada, mas é um retrato que apresenta uma dinâmica diferente, um campo, talvez menos imaginável, no qual os depoimentos oferecem pistas para recriminar modelos preestabelecidos. Em outras palavras, quando os meninos assinalam que o melhor de ser menina é que elas “podem” brincar de boneca, é como se eles quisessem dizer ou questionar por que também não têm essa possibilidade de divertir-se com a boneca, ou que não é certo que só as meninas tenham de limpar a casa e lavar a roupa ou, ainda, contestar por que as meninas não podem também brincar na rua e soltar pipa. Louro (1997) observa:

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados (LOURO 1997, p. 67).

Merecem evidência, nesse momento, alguns pontos que elucidam como as meninas olham para o outro, no caso, que visão elas apresentam dos meninos.

O melhor de ser menino é que eles brincam de carrinho, brincam de bola, soltam pipa, soltam avião de brinquedo, brincam de bolinha de gude e andam descalços (depoimento da aluna Flávia).

O melhor de ser menino é ganhar vários carrinhos de controle remoto. É poder jogar bola e *videogame*. Ele pode brincar e não se preocupa com as coisas de casa (depoimento da aluna Daiane).

O pior de ser menino é que eles sempre levam bronca da professora e vão para a diretoria e eles só ficam conversando (depoimento da aluna Flávia).

O pior de ser menino é que o menino não obedece, quando está na rua faz muita bagunça, arte e acaba apanhando. É brigar na escola e bater nos colegas (depoimento da aluna Gabriela).

Creio que esses depoimentos atingem fronteiras que põem em questão a importância da significação da própria igualdade de gênero. Nessa perspectiva, as meninas apresentam um discurso que confronta as posições estáticas de papéis atribuídos a cada sexo. Para entender esse debate, é necessário apresentar os limites do que é reconhecível contra aquilo que ainda não foi proclamado. Assim se reforça, quando considerada sob este ângulo, que a alteridade significa que o outro é internalizado por mim, e esse retrato evidencia tópicos, focos, que podem ser transformados e são passíveis de serem analisados. A mais relevante e avançada manifestação por parte das meninas explora a possibilidade de que os pólos binários podem ser deslocados, como também que os mecanismos de diferenciação de gênero podem ser remanejados. O olhar das meninas para os meninos interioriza diversas expectativas: “o melhor de ser menino é que eles brincam de carrinho, brincam de bola, soltam pipa, brincam de bolinha de gude e andam descalços”; “o melhor de ser

menino é ganhar vários carrinhos de controle remoto. Ele pode brincar e não se preocupa com as coisas de casa”; “o pior de ser menino é que eles sempre levam bronca da professora e vão para a diretoria e eles só ficam conversando”. Parece apropriado questionar que sentidos atravessam essas representações ou, ainda, o que perpassa os rígidos estereótipos de gênero.

Para aclarar esses significados, configuro que o discurso das meninas, que está mergulhado em relações de poder, abre caminho para dizer que são urgentes maiores renovações no modo como as relações de gênero são postas em cena. Por que não presentearmos as meninas com carrinhos de controle remoto? Que mal há em meninas andarem descalças ou jogarem bolinha de gude? Por que será que os meninos levam mais “brincas” da professora? O que essas diferenças expressam segundo o imaginário feminino?

No embate entre essas alteridades, as representações das meninas sobre o masculino podem ser uma tentativa de trazer à tona uma negociação com as diferentes relações de gênero e poder, o que implica uma reconfiguração dos atributos culturalmente associados ao feminino e ao masculino. A partir da produção da alteridade é possível compreender as representações que os meninos constroem sobre o feminino e as representações que as meninas constroem sobre o masculino. Talvez aí se configure como a identidade de gênero pode ser vista como uma metamorfose, pois meninos e meninas mostraram um modelo fluido e contingente de masculinidade e feminilidade e apresentaram que novos cenários podem ser construídos no curso de suas socializações. Valendo-me desse preceito, adentro em outra conversa apresentada na história *Faca sem ponta galinha sem pé*.

João e Pêdra estavam brincando e rindo, como se nada tivesse acontecido, disfarçando para que os pais não se preocupassem ainda mais do que já estavam preocupados. Mas assim que saíram de casa ficaram sérios. Eles não sabiam como é que iam fazer na escola. Logo na esquina, Pedro, quer dizer, Pêdra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão.

— Vamos parar com isso? — disse Joano. — Menina não faz essas coisas.

— E eu sou menina? — reclamou Pêdra.

— É, não é?

— Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela...

— Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia — reclamou Joano.

— Mas é que todo mundo diz isso — disse Pêdra. — Que menina não joga futebol, que mulher é dentro de casa... [...]

— Ah, mas agora eu posso chorar à vontade, posso fazer fita, posso ter medo do escuro... [...] E eles ficaram ali, uma porção de tempo, discutindo a situação (ROCHA, 2005, p. 17-20).

Ao repensar as fronteiras do comportamento de gênero, Pedro e Joana repensam as distintas maneiras de ser homem ou mulher e descobrem que é possível vivenciar outras formas de viver e sentir a masculinidade e a feminilidade. Sobre isso Costa (2004) opina que “o poder não está concentrado nas mãos dos meninos, contrariando a sociedade ocidental e machista em que vivemos; mas também não está com as meninas. O poder entre as crianças oscila entre ambos, de acordo com cada situação” (COSTA, 2004, p. 117). Esse aspecto é recorrente nestas falas:

Eu tenho vontade de cozinhar e lavar a louça, mas a minha mãe não deixa. Ela fala que menino tem que brincar de futebol, de pião, tem que brincar e fazer as coisas que os homens fazem (depoimento do aluno José).

Mesmo os sexos sendo diferentes, as crianças aprenderam que elas podem brincar de tudo, que não existe brincadeira só de menino ou só de menina, que eles podem se vestir com as mesmas cores. Minha prima joga futebol e eu acho que os meninos e as meninas podem fazer qualquer esporte (depoimento da aluna Flávia).

Comprova-se que as crianças, enquanto atores sociais, manifestam determinados discursos que promovem transforma-

ções nos tradicionais estereótipos de gênero. Submersa nessa reflexão, acredito, como Louro (1997, p. 61), que “os sujeitos não são receptores passivos de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, ao focar o gênero como espaço investigativo na área da educação, conclui-se que, nas instâncias sociais, principalmente na família e na escola, ocorre um processo de construção dinâmico e contínuo de atribuição de modelos de masculinidades e feminilidades nas crianças. Um processo que não está pronto a partir do nascimento, mas que está sempre em construção, imerso nas práticas e relações sociais.

As desigualdades de gênero se revelam nas representações sociais das crianças a partir delas mesmas. Isso fica claro no modo como pensam, como interpretam e como ressignificam o universo masculino e feminino e como podem ser traduzidas as diferentes interpretações ou modos de envolvimento que socializam e formam suas identidades. Portanto, a dinâmica das relações entre as crianças está orientada por transformações, permanências e (re)negociações dos modelos tradicionais de gênero e os processos de representação estão envolvidos por relações desiguais de poder.

## Referências bibliográficas

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. *Relações familiares, adolescência, gênero e representações sociais de adolescente*. Campinas: Unicamp, 1997. 496 p. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, Arlete de. *Cenas de meninos e meninas no cotidiano institucional da educação infantil*; um estudo sobre as relações de gênero. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. 157 p. Dissertação de mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) *Textos em representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 261-293.

FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na educação infantil. *Pátio*, Porto Alegre, n. 7, p. 56-58, nov./dez., 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (orgs.) *Michel Foucault*; uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995. p. 231-249.

JODELET, Denise. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: ARRUDA, Angela (org.) *Representando a alteridade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 47-67.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 56, p. 63-80, abr., 2002.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANCE, Euclides André. Emmanuel Lévinas e a alteridade. *Revista Filosofia*, Curitiba, PUC, v. 7, p. 23-30, abr., 1994.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência, *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 14, p. 13-44, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, Marcos. *Menino brinca de boneca?* Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Ática, 2005.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-posições*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 67-87, set./dez., 2003.

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

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Menino-Menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.). *A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural*. São Paulo: Edunesp, 1995. p. 31-52.

---

Recebido: 30 de maio de 2008.

Aceito: 4 de agosto de 2008