

## **A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra**

### **The construction of the expression of gender in childhood: from gesture to word**

### **La construcción de la expresión de género en la infancia: del gesto a la palabra**

Érica Silva Fróis<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este artigo aborda a construção da expressão de gênero pelas crianças, à luz das contribuições do construcionismo social. A construção da expressão de gênero, vivida por meninos e meninas, é desenvolvida na dinâmica das relações sociais. De modo continuado e ininterrupto, a construção da expressão de gênero pelas crianças se dá pelas linguagens gestuais e verbais: do gesto à palavra. Tal compreensão foi construída com base em pesquisa bibliográfica e de campo realizada com crianças de 4 a 5 anos, no ambiente escolar. Nessa investigação, os dados foram construídos por um olhar etnográfico e sistematizados mediante núcleos de significação. Nesse processo, foi possível conhecer os modos de compreensão das educadoras sobre a identificação de gênero pelas crianças, bem como problematizar e compreender tais formas de entendimento.

**Palavras-chave:** Expressão de gênero. Gestualidade. Infância. Construcionismo social. Estudos de gênero.

#### **Abstract**

This article deals with the construction of the expression of gender by children in the light of the contributions of social constructionism. The construction of gender expression, experienced by boys and girls, is developed through dynamics of social relations. In a continuous and uninterrupted way, the gestural and verbal languages give the construction of the expression of gender by children: from gesture to the word. This understanding was built based on bibliographical and field research carried out with children from 4 to 5 years old, in the school environment. In this research, the data was constructed based on an ethnographic look and systematized through nuclei of meaning. In this process, it was possible to interpret the educators' ways of understanding the identification of gender by children, as well as to problematize and comprehend such forms of understanding.

**Keywords:** Gender expression. Gesture. Childhood. Social constructionist learning. Gender studies.

#### **Resumen**

Este artículo discute la construcción de expresión de género por parte de los niños, teniendo en cuenta las contribuciones del construcionismo social. La construcción de la expresión de género, experimentada por los niños y las niñas, se desarrolla en la dinámica de las relaciones sociales. De modo continuado e ininterrumpido, la construcción de la expresión de género por parte de los niños se produce a través del lenguaje gestual y verbal: del gesto a la palabra. Tal comprensión se construye basada en bibliografías e investigación de campo, llevado a cabo con niños de 4 a 5 años, en el ambiente escolar. En esta investigación, los datos fueron construidos por una mirada etnográfica y organizados por núcleos de significado. En este proceso, fue posible conocer las formas de

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Psicologia. Psicóloga clínica infantil. Psicomotricista. Coordenadora do Espaço Três Passos. Docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

*Fróis, E. S. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra*

comprensión de los educadores en la identificación de género por los niños, así como discutir y entender esas formas de comprensión.

**Palabras clave:** Género de expresión. Gestos. Infantil. Constructivismo social. Estudios de género.

## Introdução

O objetivo central deste artigo é o de apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida em duas escolas infantis de Belo Horizonte. Nesta investigação, buscou-se compreender como meninos e meninas, entre 4 e 6 anos, constroem suas identificações de gênero nas relações vividas com os colegas e as colegas, com as professoras, com os professores e demais atores do universo escolar.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas públicas infantis em Belo Horizonte-MG. Em cada uma das unidades, foram incluídas duas turmas com uma média de 25 meninos e meninas e três educadoras regentes, perfazendo um total de 100 crianças e 12 educadoras. O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP e aprovado.<sup>2</sup> As estratégias metodológicas foram a observação participante, realizada durante dois meses, o que gerou um diário de campo, e a realização de rodas de conversa com meninos e meninas e educadoras. As informações registradas nos diários de campo e o conteúdo obtido nas rodas de conversa foram tratados com base numa análise de conteúdo, organizada por meio de categorias ditas *núcleos de significação*, convergentes à perspectiva do construcionismo social.

O construcionismo social pode ser entendido como uma posição pós-moderna, construída com base em debates sobre o questionamento às permanências históricas mantidas nos formatos clássicos da Psicologia Social, conforme cita Castañon (2004). A ideia era a de apontar a relativa durabilidade do fenômeno social. É definida, segundo Castañon (2004), como inconsistente, por apresentar características que fogem à captura de um objeto de estudo, recorte, análise e classificação sobre os fenômenos. Contudo, consegue

sustentar o propósito da desconstrução, do construtivismo social, expondo, a partir do abandono às propriedades universais de pesquisa, o questionamento da realidade da mente e dos comportamentos pelos recursos linguísticos produzidos na relação intersocial. “Sua inconsistência ou dispersão parece cumprir o objetivo de afirmar sua própria posição antimoderna” (Castañon, 2004, p. 71). Embora não seja propósito deste artigo discutir as congruências e/ou incongruências acerca do construcionismo social, cabe fazer menção ao debate proposto por autores como Castañon (2004), que aponta uma posição tensionada dessa orientação que se mantém incongruente ante os fenômenos da ciência moderna e que adota uma concepção fragmentária contingenciada histórica e socialmente.

Busca-se apresentar este artigo como uma expressão de um movimento discursivo acerca da construção das expressões de gênero no âmbito da Educação infantil. Entende-se que a narrativa não tem a intenção de consolidar uma realidade sobre os fenômenos descritos, busca descortinar realidades e seus processos construtivos. Até-se a uma não universalização dos princípios e métodos, bem como das observações feitas. Acredita-se que o propósito é mesmo o de desvelar uma posição diante de uma realidade relacional, que descortine discursos, problematizando-os, apontando mecanismos localizados em um contingente histórico e social.

## Desenvolvimento

Meninos e meninas constroem uma identificação de gênero com base nas práticas discursivas verbais e não verbais. Goellner (2013) evidencia o corpo e o gesto como elementos presentes e ativos no processo dialógico. Nesse sentido, o corpo e o gesto comportam sentidos simbólicos. Os meninos e as meninas revelam, em seus gestos, em seus corpos e

<sup>2</sup> Número de aprovação CEP: CAAE: 48029315.3.0000.5137.

em seus discursos, os sentidos construídos e compartilhados nos contextos sócio-históricos e culturais sobre as diferenças entre as posições de gênero masculino e feminino.

A construção da expressão de gênero de meninos e meninas é realizada nas relações familiares, escolares, comunitárias e sociais amplas vividas pelas crianças. Essa elaboração não é feita por mera assimilação dos significados hegemônicos percebidos para o masculino e o feminino, mas por ação contínua e ativa de reinterpretação e transformação pelas próprias crianças. A construção da expressão de gênero é um processo contínuo e não linear.

Consideramos, no desenvolvimento desta pesquisa, a definição de gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1990, p. 86). Dessa forma, o gênero é fruto de uma construção social dos sentidos atribuídos às diferenças entre os sexos e é uma das formas, a primária, de significarem-se as relações de poder entre homens e mulheres. Tais relações, no nosso contexto social e cultural, não são de equidade, mas hierárquicas e assimétricas, que produzem um polo dominador e outro submetido, ao transformar as diferenças em desigualdades. Com base em Scott (1990), compreende-se que a expressão de gênero foi desenvolvida com base em discursos organizados num sistema de significados disponíveis aos indivíduos, de forma a darem sentido ao que é considerado como próprio do feminino e do masculino.

No contexto da escola infantil, percebe-se a prevalência de uma concepção “naturalista” para a explicação dos comportamentos de meninos e meninas, ou seja, os comportamentos são compreendidos como derivados das diferenças biológicas e não como resultado do processo de socialização de meninos e meninas. Taveira e Nogueira (2004)

mostram que, nessa concepção essencialista, é o sexo biológico que define a condição de gênero de meninos e meninas, e que esta é estável, e garotos e garotas, em seu processo de desenvolvimento saudável, nessa lógica de pensamento, serão adultos heterossexuais e assumirão os papéis sociais considerados adequados a homens e mulheres. Por exemplo, aos homens é reservado o papel de provedores de suas famílias, enquanto às mulheres, o de cuidadoras.

A teoria da socialização para o desempenho dos papéis de gênero é outra concepção que também circula nas práticas discursivas da escola e que considera que o gênero não é derivado do sexo biológico, mas resultado dos processos de socialização. Nessa perspectiva, a criança aprende a ser menino ou menina, desde a socialização primária no âmbito familiar, ao observar e conviver com as práticas de homens e mulheres, significativos afetivamente, tais como familiares e/ou responsáveis. A definição de gênero masculino e feminino é apreendida pelas crianças que observam os modos distintos de homens e mulheres, ou seja, há um modo próprio de os homens se vestirem que é diferente dos modos das mulheres, por exemplo.

Nessa compreensão, segundo Robert e Rouyer (2010), a criança, por volta dos 7 anos, aprenderia sobre a constância de gênero, intitulado-se menino ou menina com base nessa aprendizagem. Nessa lógica, o processo, tendo findado, possibilitaria a cristalização do gênero ao longo de toda a vida. Logo, os atores envolvidos com a aprendizagem (famílias, escolas, cuidadores) deveriam se ocupar em ensinar às crianças sobre como ser menino ou menina. Para tal aprendizagem, cabe às pessoas ensinarem às crianças sobre como devem se comportar, como devem se vestir, do que devem brincar, como seu corpo e gesto devem anunciar-se de modo a adquirirem a própria identificação em relação ao gênero. Os pensamentos que sustentam essa visão

estruturalista e empiricista colaboram para uma educação tradicionalista, com modos rígidos e sexistas de organização, a cujas práticas os meninos e as meninas precisam se submeter.

A exposição dessas ideias tem o propósito, neste estudo, de problematizar tais pensamentos, muito presentes no cenário escolar. A partir da construção dos dados no campo escolar, foi percebido que esse é um pensamento atuante na escola e, assim, as práticas escolares que se apresentam mostram, muitas vezes, essa concepção, produzindo realidades sexistas e que oprimem as expressões infantis. Exemplos disso são mostrados no texto: como práticas escolares sustentadas nessa concepção vão engendrando espaços sexistas, excludentes e em violência às subjetividades. Consoante a esse debate, Louro (1992) apresenta, em suas discussões sobre a escola e os estudos de gênero, que a instituição escolar é um espaço de regulação e socialização das regras de gênero. Contudo, não há espaços “neutros” ou “lineares” em que se apresentam uma posição apenas em relação ao debate sobre gênero. Trata-se de um espaço entrecruzado por diferentes posições que se apresentam revelando um cenário de continuada construção e posicionamentos. Desse modo, é salutar manter um debate contínuo em favor de uma Educação voltada à cultura da diferença e da garantia de direitos a todos.

Ao longo da participação em campo, foi possível perceber que a organização do espaço escolar, por vezes, apresenta-se dividindo os espaços para meninos e meninas, agrupando-os com base em pensamentos sexistas de que “menino é agitado” e “menina é tagarela”. Essas práticas são construídas pelo discurso verbal e gestual, ensinando às crianças que devem seguir modos específicos para serem garotos e garotas.

Baseando-se, contudo, na riqueza dos dados construídos em campo, foi possível sustentar uma problematização acerca desse modo empiricista de

compreensão sobre a construção da expressão de gênero pelas crianças. Ao longo do estudo, observaram-se meninos usando “brinquedos tidos como para meninas”, porém, de modo inventivo e transformado em sua finalidade. Ao usarem panelinhas e talheres de brinquedo, um grupo de meninos, por exemplo, construía o campo de futebol para a brincadeira de lançar bola com colherinhas de plástico e acertar os “gols” dentro das panelinhas. Essa ilustração mostra que, mesmo que as práticas sociais queiram classificar as brincadeiras e brinquedos conforme a divisão entre meninas e meninos, as crianças, no próprio intuito de brincarem e se divertirem, transformam os espaços binários das caixas de brincar. Essa cena mostra que é falha a separação entre os brinquedos e seus modos de brincar para garotos e garotas, pois o ato de criação se apropria do objeto de modo próprio, autêntico e lúdico.

As crianças brincam porque desejam se divertir, expressarem-se, autoafirmarem-se como pessoas valorizadas e potentes no mundo. O processo de aprendizagem delas no ato de brincar envolve uma série de elementos, e as escolhas são pautadas em diferentes justificativas, para além de uma aprendizagem sobre a categoria de gênero de pertença. Meninos e meninas querem brincar de ser jogadores e jogadoras de futebol, querem fazer comidinha, querem jogar bola e brincar com bonecas e bonecos. A intenção de meninos e meninas está voltada para o brincar e, assim, para o exercício potente de habilidades psicossociais que envolve a perspectiva de dominar, de cuidar e serem cuidadas e cuidados, de expressar o medo e manejá-lo na brincadeira, de expressarem suas realidades familiares, escolares e sociais.

Quando precisam se encaixar em modos específicos para mostrarem-se, como um padrão defendido pela escola e/ou professora sobre como devem se portar como sendo meninos e meninas, essas crianças são tolhidas em seus modos

de expressão e construção da própria subjetividade. Assim, sustentar uma concepção empirista, afirmando os “modos corretos” para se apresentar como meninos e meninas, acaba por coibir o processo expressivo, criativo e potente da criança, colaborando para uma afirmação de posições excludentes, classificatórias e sexistas. Aquele ou aquela que está fora do que a classificação de gênero lhe imputa é considerado desviante. Essa postura incita a patologização, a censura, a violência das subjetividades e pouco colabora com uma proposta de aceitação das diferenças e de promoção à paz.

Louro (2010, p. 18), consoante a essa apreciação crítica sobre a educação de gênero mantida no processo escolar, afirma: “Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da ‘norma’ desejada”. Nessa exposição, a autora não tem o intuito de atribuir à escola um poder ou responsabilidade de determinar modos de se expressar em relação ao gênero, mas busca evidenciar o espaço escolar como local no qual as “proposições, imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (Louro, 2010, p. 21).

As vertentes da explicação biológica e da socialização que pretendem explicar as diferenças entre homens e mulheres têm em comum uma visão essencialista. O biológico é tomado como irreduzível e como um dado, e não como uma construção, enquanto a abordagem da socialização, embora mostre que há um processo de aprendizagem para se identificar como homens e mulheres, apresenta um processo realizado com base em modelos fixados e hegemônicos do que é considerado, do ponto de vista social e histórico, a masculinidade e a feminilidade hegemônicas. Além disso, a aprendizagem dos papéis sociais próprios a cada sexo tende, nessa lógica, a estabilizarem-se.

A concepção do construcionismo social oferece uma nova perspectiva de compreensão para o processo de construção de gênero. Gergen (2009) sustenta que uma categoria usada para compreensão de uma realidade não é um dado, mas uma construção pautada na trama dos processos sociais. Assim, as categorias feminino e masculino não são uma instância dada, mas algo elaborado num sistema de relações de poder e controle social.

Meninos e meninas aprendem a se nomear assim a partir dos encontros com os discursos expressos, pelo gesto e pela palavra. Nesse entendimento, não temos uma ideia estática a imperar sobre outras, temos um emaranhado de pensamentos que se interpõem, e, nessa relação, as ideias são coconstruídas, revelando, em menor ou maior grau, posições sociais de dominação e submissão. Nessa premissa, a construção da expressão de gênero é plural, paradoxal, fragmentada, em conflito constante, pois está imersa na trama social estabelecida em um contexto histórico e circundada por interesses individuais: “A visão pós-moderna aceita a multiplicidade, a incoerência e o paradoxo” (Nogueira, 2001, p. 145).

Pela perspectiva construcionista social, é possível compreender a elaboração das realidades como um produto e, ao mesmo tempo, como produtor da própria história. No processo para se intitular menino ou menina, já é possível perceber que o discurso operante é o do binarismo e das dicotomias, pois, ao sugerir duas categorias (menino ou menina), aponta-se que as preferências das crianças pelas brincadeiras e pelos brinquedos estão classificadas de modo excludente: “jogos e brincadeiras para meninos” e “jogos e brincadeiras para meninas”.

Assim, é possível ver que os corpos são objeto de domesticação na escola, para que aprendam a se adequar, pela distinção do sexo biológico, em uma dessas duas categorias: ou gestos, brincadeiras e

brinquedos de menina ou de menino. Parece ser esse o discurso que vigora no ambiente escolar, deixando de lado perspectivas mais interacionistas, nas quais as crianças possam experimentar seus movimentos e gestualidades sem se encaixarem na classificação “para meninos e para meninas”. A interação entre as crianças proporciona uma construção dinâmica dos gestos, das ações e das linguagens, mas a lógica binária, posta de modo rígido e normativo, impede que as crianças intercambiem posições e gestos na construção da expressão de gênero.

A gestualidade é considerada, neste estudo, como uma atividade de linguagem não verbal que, desde os primeiros anos de vida, atua de modo a construir relações e produzir subjetividades (Alves, 2004). Nesse sentido, também a comunicação não verbal entre as crianças revela os modos de construção dos sentidos de gênero.

Nos corpos das crianças, são inscritas práticas de caráter heteronormativo consideradas adequadas a homens e mulheres. Nesse sentido, a gestualidade das crianças é tomada como objeto do discurso pedagógico no cotidiano da escola infantil. As crianças do sexo feminino são orientadas, por exemplo, a sentarem-se com as pernas fechadas, em uma postura considerada feminina; e os meninos recebem a orientação de conduzir seus gestos e posturas de modo mais “rude”, ou seja, de forma que eles não sejam confundidos com as mulheres.

### **As práticas discursivas e o campo escolar: os núcleos de significação**

As diversas práticas discursivas construídas no contexto das escolas infantis pesquisadas e registradas nos diários de campo foram analisadas e organizadas em núcleos de significação. Estes compreendem agrupamentos analíticos e descritivos que intentam apresentar os pontos de tensão e de encaminhamento dos diálogos presentes no processo de construção da expressão de

gênero pelas crianças na escola mediante a linguagem verbal e não verbal. Ao considerar-se o termo práticas discursivas, recorre-se à definição proposta por Spink (2010, p. 28, grifos da autora).

Ao trabalhar com *Práticas Discursivas* não estamos procurando estruturas ou formas usuais de associar conteúdos. Partimos do pressuposto que esses conteúdos associam-se de uma forma em determinados contextos, e de outras formas em outros contextos. Os sentidos são fluídos e contextuais.

Destacamos que o contexto de produção dos sentidos sobre as diferenças de gênero é o de escolas infantis públicas. Em um momento de intensas disputas em torno das narrativas de gênero, localizado em 2016 e 2017, observou-se um movimento social e político de alguns nichos conservadores da população que defenderam a retirada do termo “gênero” dos ordenamentos legais que orientavam as práticas pedagógicas, tais como o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (2014). Cabe também apontar, nesse mesmo cenário citado, outros fenômenos que corroboram uma falaciosa ideologia de gênero que aponta para uma distorcida compreensão de que as escolas, ao falarem de gênero, estariam impondo aos estudantes modos de construção das expressões de gênero diferentes do modelo heteronormativo, dito como “o adequado” para esses grupos conservadores. A defesa da “escola sem partido” foi sustentada também nessa direção, mostrando o receio desse grupo conservador de que professores mostrassem ideias contrárias àquelas tidas como “adequadas”. Tais fenômenos incorreram em informações distorcidas e equivocadas do real propósito do movimento dos estudos de gênero, sempre defensores da igualdade de direitos diante das diferenças das expressões de gênero. Tal contexto de produção dos discursos não pode, de modo algum, ser negligenciado nas análises que se realizam,

pois repercutem diretamente na prática docente e no cotidiano das escolas.

### O discurso do controle do corpo

A organização da escola era feita em salas de aula com um número aproximado de 25 crianças cada uma e três professoras por sala, que se revezavam no atendimento pedagógico. Cada sala tinha um espaço de 25 a 30 m<sup>2</sup>. A rotina era determinada previamente, por meio de um plano diário de trabalho. Esse plano devia ajustar-se à ocupação dos espaços na escola: pátio, salas de aula, biblioteca, refeitório, banheiros, brinquedoteca, entre outros. As escolas tinham certa semelhança quanto à distribuição dos espaços, mas havia algumas variações: umas tinham sala de brinquedoteca, outras não, por exemplo. O uso desses espaços era organizado, e cada turma os frequentava em horários e condições previamente estabelecidos entre as professoras.

Embora as crianças que participaram da pesquisa tivessem 4 anos, observou-se que se exigia delas que permanecessem grande parte do tempo assentadas em suas cadeiras, realizando atividades em mesas para quatro alunos. Tal orientação buscava controlar os corpos, disciplinando-os em cadeiras e espaços. Essa condução sugere discursos e práticas de padronização e domesticação dos corpos das crianças. As escolhas singulares e os interesses individuais para o uso dos espaços externos e a experimentação de tempo livre na escola ficam descartados. É possível perceber, portanto, que o discurso dominante é o de que as diferenças não encontrem espaços, tendo em vista a organização rígida das atividades escolares. Nessa dinâmica, há pouca exploração dos próprios corpos, estando também ausente uma discussão no sentido de incentivar nelas a participação no planejamento das atividades. Entende-se que, segundo Goellner (2010), pelo corpo, a criança expressa sua subjetividade e, assim, deve ser privilegiada a

expressividade corporal para que lhe seja possível construir a própria organização corporal.

O corpo não é algo que temos, mas algo que somos. Portanto, não há como falar de corpo sem falar de nós mesmos, de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Quando dizemos corpo, estamos nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos (Goellner, 2010, p. 72).

Observou-se nas escolas a organização de mesas para meninos e para meninas, mas também de mesas mistas. Ao indagar-se a professora sobre as mesas mistas, ela respondeu que fazia grupos mistos para que não ficasse uma dinâmica muito “pesada” na sala, buscando um equilíbrio entre os garotos muito “agitados” e as garotas que “são tagarelas”. A explicação da professora revelou uma concepção estereotipada dos papéis de gênero. O adjetivo “agitado” foi designado como próprio dos meninos e sugeriu uma movimentação física, gestos bruscos. As meninas identificadas como “tagarelas”, denotando que, se as meninas se movimentavam menos, falavam mais. Percebeu-se, nessas cenas, a dominação de um discurso de controle e padronização dos corpos.

O discurso institucional era de que o lugar do corpo e da gestualidade era o de contenção. Em algumas cenas escolares, ficava evidenciado que mostrar ou ver o corpo era proibido. Contudo, as crianças produziam novos modos para que pudessem se expressar pela via do corpo. Elas deslizavam pelo chão, pediam para “beber água”, de modo a poderem explorar o espaço externo à sala de aula, buscavam os brinquedos e criavam brincadeiras de dançar e cantar. Nessa cena, ficou evidente o campo de tensão entre os diversos discursos na cena escolar.

A curiosidade das crianças sobre as diferenças sexuais entre meninos e meninas foi observada em uma cena na escola, na qual as crianças conversavam



sobre as diferenças sexuais entre eles. As crianças queriam entender se meninos poderiam ver o corpo das meninas e vice-versa. Diante dessa cena, a condução dada pela professora foi a de tentar censurar o assunto, indicando-o como inadequado. Tal postura sugeriu a prática discursiva do controle do corpo, na qual o silêncio sobre a sexualidade e os papéis de gênero no contexto escolar deve ser mantido. A professora, nessa situação, indicou outro assunto para conversação, mostrando que conversar sobre as diferenças corporais não era um tema confortável e bem-vindo.

Na situação a seguir, quando, devido a um problema no encanamento do banheiro, as crianças tiveram de usar uma instalação apenas, ficou evidenciado que o uso dos banheiros, que poderia promover uma conversa sobre as diferenças, acabou naturalizado. As crianças foram ensinadas a usar banheiros separados e, quando precisaram usar o mesmo, manifestaram estranheza, talvez por não entenderem a separação dos banheiros por gênero. Nessa cena, a professora mostrou sua concepção biologicista sobre as diferenças: “Menino nasce menino, e menina nasce menina”. Ela disse que “é bobeira, que menino não vira menina”.

As crianças seguem para o jantar. Lavam as mãos no banheiro das meninas, e a professora me conta que o banheiro das meninas estava interditado naquele dia. As crianças vão entrando, rindo bastante, no banheiro. Pergunto por que estão rindo, e um dos meninos me diz: “O banheiro das meninas virou dos meninos hoje. As meninas vão virar menino!”. Riem muito. A professora intervém: “Para de bobeira, gente. Eu já expliquei que o outro banheiro está estragado e que todos estão usando esse banheiro”. (Fragmento do diário de campo).

Já o discurso das crianças era o da curiosidade, o da necessidade de compreensão sobre as diferenças presentes entre meninos e meninas. Nessa prática discursiva, as crianças se divertiam com a contradição: como em uma situação, menina somente podia ir ao banheiro das

meninas e, em outra, elas podiam usar o banheiro dos meninos? Será que não virariam meninos? Ainda que nessa idade já se opere uma constância de gênero, isto é, as crianças já sabem que não mudarão de gênero ao usarem espaços e objetos destinados para pessoas de sexo diferente do seu (Robert & Rouyer, 2010), as crianças brincavam com essa contradição mantida pela conduta sobre o uso dos banheiros.

### **O discurso da diferença como contraponto à compreensão sobre a igualdade**

Pelos diálogos estabelecidos na escola, percebeu-se que a temática “gênero” era pouco abordada na escola. Muitas vezes, a ausência do debate sobre gênero aparecia encoberta pelo discurso da “igualdade”. As professoras diziam não tratar sobre o assunto das diferenças de gênero porque consideravam todos iguais. Segundo elas, falar sobre gênero poderia salientar um assunto a respeito das diferenças entre meninos e meninas, sobre as quais as crianças não tinham “consciência”: “Eles ainda não se atentaram para isso, então acho precoce falar que menino e menina são diferentes, principalmente em relação ao aparelho sexual, né?” (Fala da professora).

Pareceu que a professora entendia que igualdade seria não abordar as diferenças. Falar sobre as diferenças anatômicas, de preferências, opiniões, posições sociais e de expectativas em relação à vida, por exemplo, estaria destacando e reforçando essas diferenças, segundo a profissional. Talvez por receio de não saber conduzir a discussão acerca das diferenças, as educadoras preferiam ignorá-las.

O trabalho aqui é feito visando à igualdade de todos. Não se chega a falar do termo gênero, mas o entendimento é de que todos podem escolher e desejar coisas indistintamente. Não ficamos falando das diferenças, que menino isso e menina aquilo,

*Fróis, E. S. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra*

para evitar que eles queiram escolher só aquilo que eles falam como sendo “de menina” ou “de menino”. (Fragmento do diário de campo – fala da professora).

A compreensão das educadoras e o discurso usado de orientação aos alunos mostravam um entendimento de que, para se defender a igualdade, era preciso não mostrar as diferenças. Destacar as diferenças poderia ser inadequado. Essa parecia ser a percepção da escola.

### **Núcleo de significação: a compreensão sobre gênero e as perspectivas para a construção da expressão de gênero na escola pela via da gestualidade**

Notou-se que as educadoras estavam acompanhando como a mídia aborda a temática de gênero. Ao longo do trabalho de campo, percebeu-se que havia interesse delas em saber mais sobre o assunto.

Uma professora me contou que, no ano passado, tinha um aluno que só brincava de coisas de menina, Barbie e fantasias de princesa, e que ela ficava curiosa para entender isso. A professora me contou também sobre as famílias homoafetivas, dizendo-se curiosa por saber sobre isso. Ela narrou também o fato de terem na escola uma criança que tem cabelo grande e a mãe amarra. “Os colegas ficam perguntando se é menino ou menina”. A professora foi narrando esses episódios e se dizendo curiosa e pensativa sobre o assunto. (Fragmento do diário de campo – fala da professora).

As construções no campo permitiram perceber que algumas professoras buscavam entender mais profundamente as relações de gênero e usavam para isso estratégias de formação e informação que possibilitavam maior clareza quanto a seu significado e sentidos de sexo, sexualidade e feminismo. Tais estratégias foram construídas com base na demanda da escola e consistiram em convidar professores e professoras, estudiosos e estudiosas para falarem sobre

o tema. O movimento das educadoras mostrou que o discurso da contenção dos corpos, do tradicionalismo que valida a dominação do homem branco e heterossexual estava sendo questionado por um discurso mais libertário e em prol da equidade de gênero.

Com base na verbalização das professoras a respeito do que pensavam sobre como as crianças construam suas expressões de gênero, notou-se que o discurso de gênero usado se aproximava de um paradigma empiricista-essencialista. Por vezes, observaram-se discursos e posturas das educadoras que compreendiam a construção da expressão de gênero nas crianças com base em características biológicas ou inatas, e, em outros momentos, ficou evidente a compreensão de que a aprendizagem da expressão de gênero pelas crianças se dava pela via de uma socialização.

Acho que as meninas amadurecem mais rápido. Aprendem os comandos mais rápido. Acho que é mais biológico, sabe? As meninas são mais centradas, e os meninos, mais brutos. As meninas se mostram mais concentradas, já dominam as letras, e os meninos da sala ainda não. (Fragmento do diário de campo – fala da professora).

A percepção da professora era de que haveria diferenças entre meninos e meninas em relação à maturidade intelectual e social. Ela entendia que, em parte, essas diferenças eram ora biológicas, ora sociais.

Acho que as crianças vão aprendendo se são meninos ou meninas. Quando vamos falando, ensinando, as crianças vão identificando se são meninos ou meninas, aí vão aprendendo as diferenças. Percebem as características, o tipo de roupa, as coisas culturais, como brinco, batom... E daí vão vendo que menino tem diferença das meninas. (Fragmento do diário de campo – fala da professora).

Já essa educadora disse que entendia que as posições sociais de gênero eram aprendidas, contudo parecia ser uma

aprendizagem de uma informação posta, que deveria ser introjetada. Meninos e meninas iam aprendendo como deviam ser para que correspondessem aos estereótipos de “ser homem e ser mulher” na sociedade. Esse parecia ser um modelo esperado e a ser treinado na escola. Considerando esse cenário, percebeu-se que as educadoras ensinavam pautas de gênero às crianças, dizendo-lhes, por gestos e palavras, como precisavam agir e se apresentar para corresponder aos estereótipos de gênero postos. No contexto fora da escola, as crianças também aprendiam pautas gestuais que indicavam como seus corpos deviam se apresentar para que pudessem se enquadrar na categoria “meninos” ou “meninas”. Logo, pelas práticas (também escolares), as crianças iam aprendendo o que era adequado a meninos e meninas.

Destaca-se que o uso de modelos para garotos e garotas ocuparem acaba por reproduzir mecanismos por vezes excludentes e que não colaboram para que as crianças aprendam que as diferenças entre homens e mulheres não devem ser postas em posição de menor e maior valia. A aprendizagem sobre as posições de gênero a serem desempenhadas vai sendo construída na relação entre as crianças, apoiada pelos discursos dos adultos.

Ao se perguntar às crianças como menino e menina brincavam, notou-se que elas usavam o discurso normativo de características que aprenderam para designar menino e menina. Contudo, problematizaram as classificações aprendidas quando compararam as atividades de cada um, observando que a distinção não precisava ser tão tradicionalista e extremista.

As brincadeiras ditas como masculinas também podiam ser exercidas pelas meninas. Para tanto, de modo a se ajustarem ao discurso social dito como esperado, as crianças produziam falas que buscavam explicar e justificar a participação de meninas em práticas ditas masculinas e de meninos em práticas ditas femininas. Em um dos diálogos observados

entre as crianças, um menino perguntou se poderia brincar de casinha com as meninas. Uma das meninas respondeu que ele poderia brincar e que faria o papel do “pai” na brincadeira. Para essa criança, a participação de um menino na brincadeira tida como “das meninas” somente aconteceria se o menino ocupasse o lugar estereotipado do homem: o de pai de família.

A construção da expressão de gênero pelas crianças vai acontecendo no encontro discursivo destas com os ditos escolares, familiares, da comunidade local, bem como baseada em toda a trama sociocultural circundante. Segundo Louro (1997, p. 22),

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Na conversa com as educadoras, uma delas relatou sobre a problemática em haver um estagiário homem na sala. Ela contou que tinha receio de que os responsáveis pelas crianças, principalmente das meninas, tomassem o fato como um problema por causa das filhas. “Mas não é fácil ter um ajudante homem aqui na escola. Para não gerar polêmica com as famílias, peço a ele que não coloque criança no colo, não fique passando a mão no cabelo” (Fragmento do diário de campo – fala da professora).

Percebeu-se que a presença de homens na escola infantil era vista ainda com incômodo. Havia um cuidado da professora para que o estagiário tivesse menos contato físico com os meninos e com as meninas. Ficou entendido que a relação poderia ser interpretada como inadequada pelas famílias por poder

insinuar algo do contato sexual. O discurso transposto nessa cena era o de que o lugar do homem não era o de cuidar e que a visão de masculinidade dominante apontava a um padrão de virilidade no qual o contato corporal do homem com qualquer outro indivíduo (homem, mulher ou criança) remeteria a uma intenção de prática sexual e de prazer genital.

Na sala de aula, o estagiário permanecia oculto, quase invisível, quando as crianças estavam em atividade. A ele era designada a tarefa de auxiliar um menino com problemas de locomoção. A professora contou que solicitara à Secretaria de Educação que enviassem um homem, pois acreditava que estaria mais apto a carregar a criança. A inclusão desse homem-estagiário na escola infantil foi feita na reafirmação do lugar de gênero masculino estereotipado, uma vez que dele se demandava o uso da força física e não para que as crianças observassem o homem exercendo a função do cuidado, considerada própria das mulheres.

As crianças, no entanto, produziam estratégias inventivas no processo de construção da expressão de gênero e, por vezes, questionavam o binarismo tradicionalista “homem *versus* mulher”, mostrando que o universo da subjetividade devia ser preponderante quando se tratasse de escolhas. Ao escolher determinado brinquedo, não estava posto, em princípio, a reprodução de um estereótipo de gênero, afirmava-se também a produção de novos discursos mostrando subjetividades.

A professora anunciou que não valia brincar de arma e luta, e que bola não cabia na brincadeira em sala. A maioria dos brinquedos eram panelas, bonecas, alguns carrinhos e jogos de montar. As meninas pegaram principalmente bonecas e panelas. Os meninos pegaram panelas, garfinhos e jogos de montar. Os meninos usavam os objetos de cozinha para construir “campinhos” de futebol e fazerem arremessos com os garfinhos. As panelas eram o “gol”. Os meninos que buscaram objetos de casinha fizeram uso desses objetos para brincarem de futebol. Essa

estratégia me pareceu bastante criativa, o que mostra que os objetos são transformados no ato do brincar e que são as crianças que atuam sobre o brinquedo. Isso mostrou que permitir que meninos e meninas tenham acesso indistinto a todos os tipos de brinquedo possibilita produções criativas e inventivas das crianças na construção de novos discursos sobre o campo do feminino e do masculino

[...]

Em outro grupo de crianças, estão quatro meninos e uma menina. Brincam, com as vassourinhas e o rodinho, de lançamento de blocos no chão. Parece uma espécie de hóquei. Vão lançando os blocos até próximo a uma caixa que estipulam que seja o gol. Pergunto como é essa brincadeira. As crianças me explicam que tem de mandar a peça no gol.

Eu: “É futebol?”.

João: “Não. É com isso aqui” [mostra-me a vassourinha].

Eu: “Todo mundo pode brincar dessa brincadeira se quiser?”.

João: “Sim, pode!” (Fragmentos do diário de campo).

Percebeu-se que as crianças transformavam os brinquedos em brincadeiras escolhidas por elas. Embora usassem vassourinha e objetos da brincadeira de casinha, brincavam de polícia e ladrão e de lançamento no gol. Logo, o que imperou na cena foi o ato de se divertir, independentemente do tipo do brinquedo escolhido.

Outra construção que revelou o processo das crianças um tanto quanto inventivo, para adequarem as demandas subjetivas às categorias tradicionais “de ser homem” e “de ser mulher”, bem como produzir novos discursos sobre seus modos de brincar diante dos estereótipos apontados como “brinquedo de menina e de menino”, foi o diálogo estabelecido entre os alunos:

Aluna: “Menina usa laço, e menino não usa”.

*Fróis, E. S. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra*

Aluno: “Mas se o menino gostar de laço, ele pode comprar e dar para a mãe. Ele pode colocar no pescoço” [mostra como gravata]. (Fragmento do diário de campo).

As crianças, nessa cena, perceberam as diferenças pela via das características de vestuário. Interessante a fala do menino, afirmando que, se “gostar de laço, ele pode comprar e dar para a mãe”. O outro disse que laço pode em menino, se for gravata. Ainda que os meninos pudessem gostar de laços, pareceu não ser possível assumir esse gosto por ele estar endereçado a uma característica das meninas. Assim, para justificar essa preferência, os meninos construíam explicações que os aproximavam de uma categorização própria do universo masculino. Interessante essa estratégia, pois permitia uma saída para que os garotos pudessem usar o laço sem se fixarem “no que aprenderam sobre as características femininas”.

### **Considerações finais**

A construção da expressão de gênero pelas crianças não segue um parâmetro linear, evolutivo e progressivo. A criança constrói uma expressão de gênero e se intitula como menino ou como menina no bojo das relações sociais, com base nas próprias percepções, compreensões e atuações acerca daquilo que vê e compreende do mundo. Tal processo não tem fim, embora a criança, aos 7 anos, segundo Robert e Rouyer (2010), já apresente uma compreensão acerca de certa permanência sobre sua condição de ser garoto ou garota, isto é, entende que, ao intitular-se menino, mesmo fazendo escolhas ditas como “para meninas”, não virará menina. Há uma constância em relação ao próprio gênero, contudo, o que este estudo mostra é que essa constância diz de uma compreensão dada naquele momento da história da criança, não tendo um crivo de

cristalização, internalização e incorporação.

A construção da expressão de gênero vai sendo produzida, ganhando novos elementos que a criança usa para se nomear como menino ou menina. Não perpassa apenas pela observação do corpo ou dos dados biológicos e anatômicos, segue no sentido dos modos sociais de classificação dos gêneros. Socialmente, as pautas de gênero imputadas “para meninos” ou “para meninas” são aprendidas, e a criança, na construção das práticas discursivas, vai se posicionando e intitulando-se como “menino” ou “menina”. Consoante nos afirma Louro (1997, pp. 64-65).

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.

Nesse encontro, vai havendo produção de sentidos e significados sobre ser menino e ser menina em nossa sociedade. Linhas de tensão estão em constante operação, visto que muitos discursos e modos de ser homem e de ser mulher são vivenciados pelas crianças. No ambiente escolar, a criança encontra discursos diversos a se aglomerarem no processo dialógico: os ditos das famílias, das educadoras, os que estão presentes nas atividades realizadas, nas práticas do brincar, na relação com outros meninos e meninas. Tais discursos mostram concepções diversas e posições distintas sobre compreensões acerca da expressão de gênero “menino” e “menina”. Ao analisarmos de perto esse processo, é possível percebermos que as práticas discursivas trazem ditos sexistas, excludentes, heteronormativos para o diálogo, contudo há modos inventivos de resistência a esses discursos dominantes.

Criações infantis, questionamentos e reflexões das educadoras mostram que os ditos que defendem um processo mais exploratório e que permitam o exercício da subjetividade sejam mais coerentes com o objetivo de construção de uma Educação mais igualitária e voltada para a paz. Esses discursos coexistem, operam em linha de tensão na prática relacional e são evidenciados a nortear as ações na escola com base nas relações de poder construídas. Assim, destaca-se a importância de salientar a presença das diferenças, demarcar a existência de ideias distintas que revelam o poder da linguagem (verbal e não verbal) de diferentes grupos sociais. É necessário validar e observar a presença de tantos discursos e que não se permita que um discurso apenas seja tomado como *status* de verdade.

Depois da realização da pesquisa, temos um processo de mudança que se opera em nível da produção de conhecimento e em nível pessoal de transformação das formas de pensar e operar a vida. A condição dinâmica dos encontros durante a realização da pesquisa e das relações foi se mostrando como elemento de potência, capaz de engendrar posições de exclusão ou de inclusão social, havendo, nesse divisor de águas, a presença potente do encontro relacional a destacar posições, apresentar ideias, analisar discursos e construir pensamentos e ações. Trata-se de um fazer contínuo, dinâmico, fluídico, que requer um constante posicionamento reflexivo, de resistência às forças tradicionalistas e dominantes, em prol da manutenção da diversidade, da igualdade de direitos, da presença de ideias que sustentam as subjetividades e não se subjugam aos padrões sexistas e heteronormativos de classificação.

## Referências

Alves, V. F. N. (2004). A construção dos sentidos de corpo na sociedade

ocidental. In M. U. C. Salgado & G. V. Miranda (Orgs.). *Veredas: formação superior de professores* (Módulo 6, vol. 1., pp. 23-50). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Castañon, G. A. (2004). Construcionismo social: uma crítica epistemológica. *Temas em Psicologia*, 12(1), 67-81. Recuperado em 19 abril, 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100008&lng=pt&tlng=pt).

Gergen, K. J. (2009, janeiro). O movimento do construcionismo social na Psicologia Moderna. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 6(1), 299-325.

Goellner, S. V. (2010, março) A Educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 71-83. Recuperado em 15 maio, 2017, de <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>.

Goellner, S. V. (2013). A produção cultural do corpo. In G. L. Louro (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 28-40). Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (1992). Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, 6, 53-67.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.).

Fróis, E. S. *A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra*

- Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 28-40). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 2 março, 2017, de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.
- Nogueira, C. (2001, março). Contribuições do construcionismo social a uma nova Psicologia do Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 137-153. Recuperado em 13 janeiro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16105.pdf>.
- Robert, C., & Rouyer, V. (2010). Les jouets, outils de transmission a des stéréotypes de sexe?: representations du masculin et du féminin chez l'enfance âge de 4 ans. In V. Royer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Orgs.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 15-24). Toulouse: Éres.
- Scott, J. (1990, julho-dezembro). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*, 16(2), 5-22.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>
- Taveira, M. C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de gênero e Psicologia Vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. C. Taveira *et al.*
- (Orgs.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-81). Coimbra: Almedina. Recuperado em 13 janeiro, 2015, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4148>.

Recebido em: 13/8/2018  
Aprovado em: 23/4/2020