

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE  
ANTROPOLOGIA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM  
ANTROPOLOGIA SOCIAL

**JOÃO RODRIGO VEDOVATO MARTINS**

**PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA EM  
UMA ESCOLA DE PERIFERIA DE SÃO PAULO**

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós-  
Graduação em Antopologia  
Social da Universidade  
Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do Grau  
de mestre em Antropologia  
Social

Orientador: Profª Drª Sônia  
Weidner Maluf

**FLORIANÓPOLIS  
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, João Rodrigo Vedovato

Performatividade de gênero na infância em uma escola da periferia de São Paulo / João Rodrigo Vedovato Martins; orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sônia Weidner Maluf - Florianópolis, SC, 2016. 123 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. Antropologia da criança. 3. Gênero. 4. Escola. 5. Periferia. I. Weidner Maluf, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sônia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. III. Título.

## AGRADECIMENTOS

A tarefa de elaborar esta dissertação só foi possível pelos convívios, conversas, debates, apoio, companheirismo e cumplicidade de muitas pessoas, posto que para mim o processo de elaboração e escrita nunca é um processo solitário, pelo contrário, é praticamente coletivo. Portanto aqui deixo meus agradecimentos e meu *salve* a todos/as.

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio a esta pesquisa, o que garantiu sua realização.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Weider Maluf, que mesmo diante dos problemas enfrentados sempre foi muito atenciosa. Suas leituras, críticas, sugestões foram centrais para essa dissertação. Agradeço também a Profa. Dra. Alícia Norma Gonzáles de Castells e a Profa. Dra. Mirella Alves Brito pela participação em minha banca de qualificação e pelas indicações de leituras e caminhos possíveis a percorrer.

Agradeço à coordenadora pedagógica Regiane da EMEI por ter se demonstrado interessada e aberta ao diálogo desde o primeiro contato, por mediar minha entrada em campo e permitir que eu realizasse minha pesquisa. Do mesmo modo, agradeço a todas professoras e funcionárias da escola por me receberem.

Com muito carinho, agradeço a todas as crianças pelas brincadeiras, pela interlocução, pelos inúmeros desenhos, pela companhia, pela alegria, pelos sorrisos, pelos gritos que de início me causavam dores de cabeça, todas elas me receberam com seus olhares curiosos e atentos todos os dias, me dando ânimo e energia.

À todas/os amigas e amigos da UFSC. Agradeço a Larisse, Tatiane, Helder, Igor, Clara, Kamila, Jefferson, Virginia, Fátima, Marino, João, Marcelo, Ana Rita pelas conversas sobre minha pesquisa nos corredores da universidade, festas, bares, e em diversos outros momentos e lugares, por diminuir a solidão, friezas e do sul do Brasil. Agradeço a Kamila, Larisse, Sat pelas hospedagens solidárias na ilha.

Agradeço à minha grande amiga Heloá que, além de ter dividido uma casa comigo, dividiu anseios, esperanças, frustrações, revoltas. Pelas conversas noturnas cansativas, pelas agitações matutinas, por sua confiança e paciência. Agradeço

também a Kainara, amiga da Zona Leste de São Paulo, pela hospedagem, pelas sugestões de leituras e pelo vinho. Agradeço a todos meninos que moraram comigo no Morro do Pantanal, Igor, Gabriel, Cássio, Will pelas noites frias do inverno voraz de Florianópolis que só eram acalentadas pela companhia de vocês.

Aos amigos e amigas da Babilônia (São Paulo) e de Campinas, onde cursei minha graduação. Agradeço primeiramente ao Silvio e Nathália, cúmplices da Moradia Estudantil da Unicamp durante anos, por todas conversas, brigas, tretas, risadas, convivências e experiências. Vocês foram importantes para minha formação, cotidianamente. Agradeço a todas amizades verdadeiras, criadas em um ambiente volátil e curto da universidade, mas que transpassaram esse limite temporal e local, permanecendo presentes e fortes ainda hoje. Agradeço ao Marcos pelo empréstimo da impressora e de se quarto como espaço de conspiração reflexiva. Agradeço a Kati pela coragem de se aventurar em meus primeiros rabiscos da dissertação, marcada por uma escrita confusa e pouco limpa. Flávio pela transmissão de energias positivas e ajuda psicológica nas etapas que não vingaram. Ao César por me apresentar esse universo infantil que tanto me deixa deslumbrado atualmente. Ao Will pelos debates e pelos *rolês* no centro de São Paulo, sempre com uma pitada de filosofia. A Thami pela hospedagem solidária no Rio de Janeiro e pela proximidade com os estudos de gênero. Ao Vini e a Flavinha pelo companheirismo e por tanto me ensinarem durante meu percurso na graduação e depois dele. Guilherme pelo intermédio filosófico e por tornar frases incompreensível em algo mais tragável e, lógico, pelos *rolês* na zona sul. A Vivia por me ajudar com as músicas e letras funks. A Gabriela pela ajuda a compreender o ambiente da escola infantil. Ao Pedrito por sempre me dizer que eu era capaz e me transmitir força e confiança. Agradeço a todas/os que me ajudarem direta ou indiretamente a ingressar no mestrado, pelo apoio e leituras atentas a meus inúmeros projetos escritos, pelas conversas sobre temas relacionados a minha pesquisa, pelas respostas rápidas e sempre construtivas via *whatsapp*.

Agradeço a todas/os alunas/os, professores/as e coordenadores/as do Cursinho Popular Triu um cursinho popular comunitário existente em Campinas que tive a oportunidades de fazer parte como professor e coordenador durante um ano e meio. Vocês foram fundamentais para minha formação e para pensar

minha trajetória como ex-aluno de cursinho popular. Vocês são o amanhã!

Agradeço, em especial ao meu companheiro Rafael, do meu lado desde meados de 2006, no fundão daquela escola pública, sem crédito, sem projetos, apenas mais dois moleques de periferia de São Paulo. Por toda força durante a graduação. Pelas noites mal dormidas, pelas zoeiras, pelos *corres* da universidade. Pela escrita conjunta e colaborativa de um artigo. Pela teimosia, pela paciência e pelo amor, pelas ligações no *skype*. O que eu sou ou consegui hoje passa por você, esse sentimento é impossível de estar caracterizado neste texto.

Agradeço a minha companheira Fernanda. Pelo carinho e cuidado em meio a desilusões, frustrações, tensões, receios, medos quanto a alegrias, empolgações, seguranças, certezas, motivações. Por toda paciência diante de minhas neuras e tensões. Pelas viagens que me distraiam e me aliviam. Por me ensinar e mostrar a lidar com as coisas de forma mais leve. Pelas indecisões e dúvidas, muitas indecisões e dúvidas, que me divertem e me fazem rir. Pelos livros e sugestões de textos e leituras. Por acreditar em mim nos momentos que eu mesmo não acreditei. Pelo amor que você demonstra e expressa todos os dias, a distância ou presencialmente. Não há palavras para descrever meus agradecimentos por ti.

Agradeço a minha mãe e meu pai pelo incentivo e por todo esforço feito desde criança, na minha criação, ela e ele foram meus professores da vida que não me deixaram “desandar” no meio do ambiente distópico da periferia. Só tenho que agradecer por toda educação que eles me deram, algo que universidade alguma me deu ou dará, vocês são meus heróis. Agradeço a meu irmão por ser meu grande companheiro na moradia estudantil durante e por me presentear com um dos livros mais importantes para minha formação.

Agradeço aos meus círculos de militância, aos coletivos e movimentos que me envolvi e estive engajado, eles foram centrais para minha formação. Agradeço a todos/as moradores da periferia, em específico a Itaquera e Tremembé, pois foi através da sociabilidade periférica que aprendi os valores e conceitos que carrego hoje comigo e o significado da palavra luta.

Agradeço a todas/os que passaram e estão na minha vida positivamente, cada um/a a sua maneira me influenciou e colaborou com essa escrita.

## RESUMO

Na presente pesquisa analiso a performatividade de gênero de crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil na periferia da região nordeste da cidade de São Paulo – o distrito do Tremembé – refletindo antropológicamente sobre a constituição de feminilidades e masculinidades periféricas na infância. Neste campo foi observado o *brincar*, aqui tomado como uma atividade privilegiada, na qual o marcador de gênero aparece em ação, em uma conflitiva socialidade que demonstrava tanto rupturas quanto reafirmações da heteronormatividade e de categorias de gênero hegemônicas gestadas nas periferias. Nesse contexto etnográfico, as próprias crianças explicitaram elementos articulados com categorias de gênero que eram constituidores de suas identidades e experiências sociais enquanto sujeitos: caso do funk e do universo do crime. Assim, coube considerar a produção de sujeitos generificados no universo do funk e do crime, na chave de prescrições e condutas, evidenciando as referências que as crianças faziam a ambos no brincar e nas brincadeiras.

**Palavras-chave:** Antropologia da criança. Performatividade de gênero. Escola. Periferia.





## ABSTRACT

This study analyze the children's gender performativity in a School of Early Childhood Education in the outskirts of the northeast region of São Paulo - the district Tremembé - anthropologically reflecting on the establishment of femininity and masculinity on the suburban childhood. In the field research observed they ways of playing, taken as a privileged activity in which gender was delineated in action, in a conflictive sociality that demonstrated both ruptures and continuity of heteronormativity and categories of hegemonic gender gestated in the suburbs. In this ethnographic context, the children themselves brogth elements of gender categorizations constituents of their identities and social experiences as subjects: funk music and the world of crime So it became necessary to consider the production of gendered subjects and the relation of this production to funk and the universe of crime, two main references in children playing.

**Key words:** Child's anthropology, Gender performativity, School, Suburban



## **LISTA DE SIGLAS**

CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

CEU – Centro Educacional Unificado

CID – Catálogo Internacional de Doenças

CEP – Códido de Endereçamento Postal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INFOCRIM/SSP – Sistema de Informações Criminais/Secretaria Segurança Pública.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans\*

LHP – Lealdade, Humildade e Procedimento

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
O campo: a entrada, a permanência, os dilemas e as questões metodológicas	23
<b>CAPÍTULO 2. INFÂNCIA(S)</b>	
2.1. Crianças como atores sociais	38
2.2. Socialização ou socialidade?	40
2.3. O brincar	45
<b>CAPÍTULO 3. DISTOPIA PERIFÉRICA</b>	
3.1. Periferia e sua relação com a cidade	48
3.2. Nos becos e vilas: Tremembé e o Contexto da Escola	57
<b>CAPÍTULO 4. QUALIFICADORES DE GÊNERO NA PERIFERIA</b>	
4.1 Expressões de gênero e violência	69
4.2 Funk: Condutas e Performatividade de Gênero	71
4.3 Performatividade de gênero periférica na infância	83
4.4 O brincar generificado e periférico	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	100
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	108
<b>REFERÊNCIAS SONORAS AUDIO VISUAIS</b>	116



## INTRODUÇÃO

Inverno de 1989, bairro Itaquera, periferia da zona leste de São Paulo/SP, onde tudo começou. Filho de mãe e pai jovens, respectivamente dezessete e dezenove anos, ambos dotados de inseguranças e incertezas pela ausência de planejamento com a minha vinda ao mundo. Permaneci em Itaquera até os três anos de idade, pois tivemos que mudar por conta do nascimento de meu irmão e das constantes mudanças de emprego de meu pai, como trabalhador informal. Da periferia da zona leste à zona norte, circulamos em diferentes regiões da capital paulista, estabelecendo moradia temporária na espera e expectativa de um emprego formal para meu pai. Nestes deslocamentos havia dois elementos, dentre outros, que me constituíram e com os quais me constituí: o primeiro, a reafirmação das hierarquias e assimetrias de papéis sociais de gênero nitidamente definidas, rígidas e bem delimitadas dentro de minha família, destinando a figura da mulher ao ambiente doméstico e do lar e o homem ao ambiente público, da manutenção econômica da família (SCOTT, 1995); o segundo, a única possibilidade econômica de residência familiar se dava em bairros periféricos, o que de certa maneira apresentava para mim uma sensação de continuidade, no sentido que rimaram os Racionais Mc's *“Milhões de casas amontoadas, periferia é periferia (...) vacilou, ficou pequeno pode acreditar, periferia é periferia em qualquer lugar, gente pobre”* (1997).

Das poucas lembranças que me marcaram e que guardo da escola, mais especificamente nos primeiros anos, eram as *pedagogias corretivas* (LOURO, 1997:16), voltadas a assinalar modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade (WELZER-LANG, 2001), os quais estavam presentes em bilhetes de convocatória de reunião, advertências verbais e até mesmo exclusão das crianças transgressoras de determinadas atividades e rotinas. Isso é o que Berenice Bento vai chamar de *terrorismo contínuo* (2011:552) que tem o escopo de instaurar um poder contínuo e reiterado para assinalar nos corpos gênero e sexualidade *heterocentrada* (Idem). Antonella Tassinari ratifica esse escopo ao dizer que é comum crianças com diferenças no que tange a gênero, raça, origem e classe social passarem por experiências desconfortáveis na escola em posições de “aluno/a, a qual é subordinada ao adulto e não autônoma” (2009:5).

Aos quinze anos, por afinidade ideológica, comecei a me aproximar de organizações e grupos anarquistas de São Paulo<sup>1</sup>, porém sentia a carência de debates e ações direcionadas a questões de sexualidade, o que fez com que me aproximasse de um setor do Movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e trans<sup>2</sup>). Em pouco tempo notei a ausência de discussões<sup>1</sup> de classe e o apagamento de identidades que eram dissonantes do sujeito homem, branco, gay, de classe média ou alta, morador de bairros nobres<sup>2</sup>. Distanciei-me desse setor, entretanto mantive contato com as organizações e grupos anarquistas da capital de SP, embora não me sentisse identificado em absoluto. No início de meu ensino médio, no ano de 2005, estabeleci contato com um grupo que se intitulava *Queer*<sup>3</sup>, até então um termo novo para mim. Por meio deste grupo tive acesso às primeiras leituras que pensavam diversas intersecções de marcadores sociais (gênero, classe, etnia, raça, sexualidade, geração, dentre outros), o que gerou uma aproximação forte com a teoria e prática desse coletivo *Queer*. Participei dessas atividades por praticamente três anos, até ingressar no curso de graduação em ciências sociais em Campinas no ano de 2009. Lá me envolvi em outros círculos de militância, conquanto mantivesse comunicação com o grupo.

No que concerne o meu interesse em crianças e na infância? Durante minha graduação fui contemplado com bolsas de auxílio social, incluindo uma vaga na moradia estudantil. Na moradia vivi com diversas pessoas, dentre elas dividi quarto com um estudante do curso de educação física que trabalhava em uma escola de educação infantil da região e em festas de recreação infantil aos finais de semana. Em um final de semana ele me convidou para trabalhar em uma festa de recreação infantil, a princípio só por esse dia. Com o passar do tempo, comecei a trabalhar esporadicamente em outros eventos infantis e como

---

<sup>1</sup>Termo guarda-chuva abreviado para referenciar pessoas transexuais, transgênero e travestis: <http://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/>

<sup>2</sup>Mais informações sobre a predominância e maior visibilidade de determinados sujeitos em setores do Movimento LGBT: <http://incandescencia.org/2014/01/09/abandone-o-movimento-lgbt/>

<sup>3</sup>Grupo formado por ex-integrantes de grupos anarcopunks da cidade. Dentre as atividades que organizavam, havia estudos de formação interna e debates em eventos de gênero e sexualidade.



passava maior parte do tempo com as crianças, nas brincadeiras, conversando, contando histórias, as relações de gênero do universo das crianças começaram a me despertar atenção, até que em um momento tive o ímpeto de buscar referências teóricas sobre o tema. No início, por curiosidade ou necessidade de refletir em como agir e me relacionar com as crianças recorri a materiais acadêmicos, como por exemplo artigos e textos de Guacira Lopes Louros (2005) e Daniela Finco (2010), sobre gênero e infância.

Assim, minha inclinação sobre o tema está entrelaçada com minha experiência social, em aspectos de identidade social, de gênero e sexualidade, possibilidade de considerar as transgressões ao modelos hegemônicos.

A escolha por realizar a pesquisa de campo em uma escola municipal de educação infantil se deu porque a escola em termos operacionais (currículos, práticas docentes, materiais didáticos) e físicos (arquitetura, disposição dos lugares) apresenta dois aspectos pertinentes, pois trata-se de um importante espaço de socialização e interação das crianças com seu entorno, não estando apartada de um contexto político, histórico e social mais geral e também está permeada por representações de gênero, não apenas as reproduzindo mas também as produzindo.

Minha pretensão inicial, com esta pesquisa de mestrado, era analisar e compreender a *generificação* (LOURO,2007) dos corpos das crianças em uma E.M.E.I (Escola Municipal de Educação Infantil), isto é, como as crianças constroem e são construídas por marcadores de gênero na sua relação com a escola, com as professoras e com as outras crianças e com o contexto geral em que estão inseridas, posto que essa instituição não se encontra destacada de uma conjuntura político, cultural e social mais ampla. Entretanto, amigas/os professoras/es de educação infantil em diversos momentos me diziam que a referência de classe social ou lugar de origem se mostrava importante para se pensar a identidade de gênero e sexualidade e como minha intenção era fazer campo em uma escola perto da região de onde eu cresci e vivi – Zona norte, distrito Tremembé – refletir sobre a intersecção com a periferia se tornou imprescindível. Certamente outros marcadores sociais da diferença, como raça, etnia, nacionalidade também são relevantes, não menosprezo ou descredito isso, posto que na

escola em que realizei a pesquisa de campo havia crianças negras e bolivianas. Contudo, a proposição da pesquisa e seu recorte privilegiado é abordar a relação entre gênero, sexualidade e classe social na infância, o que por sua vez não impede que questões outras não serão abordadas em absoluto na medida que apareceram em campo.

Durante a pesquisa as crianças me explicitaram como essa relação era imprescindível, pois quando eram acionados os marcadores de gênero a relação com classe social ou origem se mostrava recorrente. As crianças traziam referências e características de uma sociabilidade periférica (PEREIRA, 2010) no que tange à performatividade de gênero, no que concerne a determinações binárias de gênero feminino/masculino e de sexo mulher/homem. A experiência do campo me direcionou, desta forma, a refletir e reconsiderar o relevante naquele contexto, como as expressões de gênero estão imbricadas com o universo simbólico e material do funk e do crime.

A entrada e a permanência em campo não foi fácil. Inicialmente havia planejado observar as crianças em distintos espaços, para além da escola, como em parques e praças nas periferias, contudo durante o campo na escola notei que isso seria improvável pelo fato de ser um homem pesquisando crianças e educação infantil.

Tive muita dificuldade em conseguir e negociar o campo em uma escola, me comuniquei com aproximadamente oito escolas da periferia norte e leste da capital, apresentando meu projeto de pesquisa sucintamente e falando sobre a possibilidade de acompanhar o cotidiano escolar das crianças. Dizer que residia no bairro e que havia estudado pela região não facilitou em nada minha inserção em campo, pelo contrário, me fez sentir a dificuldade de pesquisar e entrar em uma instituição, com todo seu aparelho burocrático, regido por normas e procedimentos que mesmo os ali de dentro desconhecem ou o usam como justificativa para barrar seu acesso. Nunca imaginei que pesquisar uma instituição, no que tange a me inserir como investigador, poderia ser tão difícil.

Comecei a me dar conta de que algo particular acontecia, pois nas dissertações, teses, artigos e textos que lia sobre pesquisas em escolas de educação infantil havia pouco espaço

destinado para discutir e refletir sobre as dificuldades da entrada em campo.<sup>4</sup>

Seguramente, a minha procura em pesquisar crianças em uma escola infantil causava muito estranhamento e desconfiança. Em todas as escolas em que busquei a possibilidade de realizar a pesquisa, o quadro de funcionários era composto majoritariamente, ou mesmo unicamente por mulheres. A minha presença enquanto homem jovem interessado em temáticas de gênero e sexualidade das crianças levantava suspeitas, conforme expôs uma funcionária da EMEI em que finalmente realizei a pesquisa *“É raro ver homens aqui, mesmo fazendo estágio, porque pra se interessar por isso tem que ser gay ou pedófilo”*. Cabe ressaltar que a desconfiança vinha por parte dos pais e mães das crianças, os quais me interpelavam acerca do que eu fazia na escola, dos intuitos da minha pesquisa, se eu era um funcionário ou estagiário, quem havia me indicado, até mesmo me perguntaram que religião tinha e se tinha relacionamento com alguém. Ademais, minha corporalidade, que incluía tatuagens por exemplo, era um elemento de diferença muito marcante, talvez por alguma associação com a criminalidade. Desta maneira, eu era alvo de constantes vigilâncias com grande teor moral, era interpelado sobre questões pessoais que diziam respeito a minha sexualidade, religião, família.

Ademais, a dificuldade e problemática de ser um adulto a pesquisar e ter como interlocutores crianças percorreu todo meu campo e a escrita da dissertação, pois havia uma tensão latente entre minhas observações e leitura delas e a constante possibilidade de julgar os atos, atitudes, falas e expressões das crianças a partir de critérios adultos. Desta maneira, busquei contextualizar as ações das crianças onde elas se inseriam, no sentido micro da escola e no contexto mais amplo da periferia.

---

<sup>4</sup>Maior parte das pesquisas que encontrei foram feitas por pesquisadoras mulheres, tais como Jane Felipe (2006), Daniela Finco (2009), Michele Escoura Bueno (2012), Clarice Cohn (2005), porém há a dissertação de Fernando Augusto Groh de Castro Moura (2015) realizada em uma escola, porém com crianças do nível do ensino fundamental, não do infantil.

A problemática de ter nascido, vivido, constituir e ser constituído pela e na periferia fez com que me atentasse aos conceitos e termos “nativos”, para mim usuais e corriqueiros. Minha expressão de gênero é atravessada pela transversalidade de elementos identitários da conjuntura periférica, então estranhar o que para mim é cotidiano foi um processo árduo. Explicar, contextualizar, definir termos que já foram inscritos na minha vivência e que raramente são definidos, posto que são mais vividos e experienciados, foi um desafio. Desafio que me rendeu intensas conversas com parceiras/os das periferias da capital paulista.

O contexto mais amplo em que foi realizada a pesquisa em 2014 e 2015 foi realçado pelos debates no Brasil sobre gênero e sexualidade, periferias, juventude e infância, educação e escolas. Muitos dos acontecimentos ganharam grande visibilidade por conta de pronunciamentos conservadores e da indiferença em relação aos *corpos abjetos* de nossa sociedade (Butler, 2002), mais particularmente às dissidências de gênero e sexualidade e a juventude pobre, negra e periférica. Exemplos são as reações contrárias à inserção dos termos identidade de gênero e orientação sexual no PNE (Plano Nacional de Educação); o rechaço e tentativa de torna inconstitucional o conteúdo da prova do exame nacional do ensino médio (ENEM) em uma questão que perguntava sobre Simone de Beauvoir e no tema de redação sobre violência de gênero; genocídio da população periférica concretizada em várias chacinas realizadas pela Polícia Militar do Estado de São Paulo como de Osasco e Barueri; a chamada reorganização escolar do governo Geraldo Alckmin que consiste em separar fundamental I de fundamental II e ensino médio, envolvendo 1.464 escolas, 311 mil alunos/as e 74 mil professores/as, em um processo de fechamento de escolas e precarização de muitas outras, projeto que gerou manifestações e ocupações das escolas que seriam fechadas pelo Estado.<sup>5</sup> Ao passo dessas ações, os movimentos sociais de diversos matizes políticas e ideológicas intensificaram suas ações e criaram novas

---

<sup>5</sup>Informações: <http://g1.globo.com/saopaulo/noticia/2015/10/reestruturacao-no-ensino-vai-atingir-24-escolas-na-capital-diz-secretario.html>

estratégias de combatividade frente ao ambiente antidemocrático instaurado na capital paulista.

Optei por pesquisar em uma EMEI por diferentes motivos que serão discutidos adiante, um dele se trata de a escola ser um espaço central de socialidade das crianças ela também está permeada por representações e concepções de gênero, as produzindo e reproduzindo, como aponta Jimena Furtani (2008). Guacira Lopes Louro ratifica a importância dos estudos de gênero no âmbito escolar

[...] pode ser um conceito relevante, útil e apropriado [...]. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” (2002:229)

No âmbito das investigações sobre infância e gênero há pesquisas realizadas com a compreensão de que gênero é reflexo ou interpretação cultural do sexo, carregando o pressuposto de que o sexo seria biológico, pré-discursivo<sup>6</sup>. Tais estudos ratificam que meninos e meninas têm comportamentos, atributos distintos alinhados a seu sexo. Nesta concepção, o sexo é um atributo natural, biologicamente constituído e gênero é uma construção sociocultural. Michel Foucault a partir de sua investigação genealógica traz questões que contribuem para uma crítica a essa visão essencialista, ele se recusa a estabelecer um ponto de origem dos gêneros, a realidade do desejo ou a autenticidade do sexo na qual a repressão ofusca, ou seja, refuta designar uma origem e causa das categorias identitárias, ele aposta que, na verdade, elas são efeitos de práticas e discursos de poder e instituições e têm origens difusas e plurais. A genealogia toma o gênero como categoria não estável, realizando uma revisão radical das construções e normas políticas de identidade, pois a estabilidade dela reside na oposição, relacionalidade e

---

<sup>6</sup>Na teoria política feminista: Mary Macintosh; Margaret Mead; Ann Oakley. No campo da educação: Antônio M. Barros, Neuza Maria de Fátima Guareschi; Luiza SAVEDRA. Esses/as autores/as abordavam gênero na linha de construção social e cultural do sexo, presumido como biológico e natural.

hierarquização dos termos. Assim, por exemplo, o feminino e o masculino se apresentam como termos problemáticos.

Usufruindo dessa contribuição de Foucault, para Judith Butler e outros/as autores/as pós-estruturalistas a perspectiva essencialista, também conhecida como *metafísica da substância*, está imbuída da hipótese de “ser” um gênero, ou seja, alguém “é” homem ou mulher em função do sexo anatômico, sendo assim gêneros inteligíveis seriam justamente os que mantêm coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre 'feminino' e 'masculino', em que estes são compreendidos como atributos expressivos de 'macho' e 'fêmea'. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir', isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não 'decorre' nem do 'sexo' nem do 'gênero' (BUTLER,2003,39).

O gênero não deve ser concebido como inscrição sócio-cultural em um sexo dado a priori, pois gênero não está para cultura como o sexo está para natureza. Sexo também é meio discursivo e sócio-cultural pelo qual se produz a falsa ideia de um “sexo biológico” que se impõe como pré-discursivo e fornece o pressuposto de que é natural e neutro, sobre o qual deve agir a cultura. Nesse sentido, Butler argumenta

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário não decorre daí que a construção de 'homens' aplique-se exclusivamente a corpos masculinos,

ou que o termo 'mulheres' interprete somente corpos femininos. (BUTLER, 2003:24)

Assim como Butler, Guacira Lopes Louro<sup>7</sup> (2004) compreende tanto gênero como sexo enquanto construções sociais, de forma crítica a possibilitar agência e transformação e não sob a interpretação de que a noção de construção implicaria uma espécie de determinismo social a partir de leis de diferenças de gênero. As autoras se opõem ao pressuposto de que gênero enquanto construção social sugere um determinismo nas acepções de gênero, marcados em corpos com dismorfismos distintos, pois esses corpos não são alvos passivos de uma lei cultural. O próprio corpo e sua morfologia faz parte de um sistema conceitual hegemônico.

Este horizonte teórico desnaturalizador dos essencialismos é também o fundamento da *Teoria Queer*, a qual se originou, segundo Richard Miskolci (2012), a partir das críticas à heterossexualidade compulsória<sup>8</sup>, nas discussões e práticas travadas por movimentos sociais na década de 60 nos Estados Unidos (movimento negro, movimento feminista e o chamado movimento homossexual). Genericamente, esses movimentos afirmavam que o privado também era político e que as opressões não se limitavam a questões econômicas, indicando também que o corpo, desejo e sexualidade eram alvos de poder. Não obstante, é na segunda metade dos anos 80 que a política e a *Teoria Queer* se consolidam, mesmo período da epidemia da Aids nos Estados Unidos. Na conjuntura da epidemia discursos conservadores foram insuflados e se acirrou a luta política, fazendo com que alguns movimentos se radicalizassem, arquitetando outras estratégias de resistências.

A problemática sobre a qual repousa a *Teoria Queer* não é a homossexualidade, mas sobretudo os regimes de normalização social e a abjeção, que significa o espaço ao qual são relegados aqueles/as que representam uma ameaça ao funcionamento da ordem política e social,

---

<sup>7</sup>E outros/as autores/as como Silvana Vilodre Goellner; Jane Felipe Neckel também tem essa compreensão.

<sup>8</sup>Adrienne Rich, 1986

portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo (MISKOLCI, 2012, p. 25)

Diante disto, o *queer* canalizou a luta e a crítica a exigências sociais, valores, convenções culturais e não na pauta da aceitação ou incorporação social. As demandas de aceitação e incorporação permitiram a alguns serem aceitos e incorporados porém se criou mais uma zona de abjeção daquelas que não se enquadravam no modelo que podia se aceitar/incorporado.

Também outra crítica latente e que perpassava a política *queer* era sobre diversidade e diferença, como salientou Richard Miskolci (2012). O autor expõe que em sua opinião as demandas sociais são de reconhecimento da diferença e não a partir da leitura da tolerância da diversidade. Teoricamente tolerar é uma concepção de que há pessoas destoantes da média e que se deve tolerá-las, um não interferindo no outro, mantendo intocado o que Miskolci chama de cultura dominante (2012, p.47). A noção de reconhecimento da diferença, por outro lado, passaria pela contestação e modificação das relações de poder -

[...] as diferenças têm o potencial de modificar hierarquias, colocar em diálogo os subalternizados com o hegemônico, de forma, quiçá, a mudar a ordem hegemônica [...] a diferença nos convida ao contato e à transformação (MISKOLCI,2012, p.49)

Em *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003) Butler pergunta se o “sexo” tem história ou é algo dado *a priori*, transplantando a problemática da sexualidade em Foucault para questões de sexo, gênero e desejo. Butler vai operar com o conceito de *desconstrução*, sugerindo que nas estruturas de determinações binárias sempre há assimetria de poder, contexto no qual um é estigmatizado e outro naturalizado, socialmente



aceito, a exemplo da oposição criada entre homem/mulher<sup>9</sup> e suas associações: racional/emocional, forte/fraco.

Considerando que gênero é constituído e constituinte de redes de poder, Butler procura desconstruir a distinção natural-cultural de sexo e gênero argumentando que a existência social de corpos pressupõe a *generificação*, isto é, não há corpo existente à pré-inscrição cultural, pois o corpo não é uma dimensão a ser lapidada por inscrições, mas “*um conjunto de fronteiras, individuais e sociais, politicamente significadas e mantidas*” (BUTLER, 2003:59) por ações sociais constituídas e constituintes de gênero. Berenice Bento, nesta perspectiva, exprime “*Quando se diz ‘é um menino!’, não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como ‘menino’*” (BENTO, 2011:551). Gênero, então, para Butler “*é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura regulada altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser*” (2003:19), é o que *performamos*, é ação que dá existência ao que nomeia “(...) *não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados*”(BUTLER, 2003:48).

É através do controle da *performatividade* que a instituição escolar pode disciplinar sexualidades desviantes e gêneros não binários com *heteroterrorismo* (Bento, 2011:554), atua a regular e gerir a expressões de gênero de acordo com linhas culturalmente estabelecidas do que é normalidade. Meninos que expressam gênero em desacordo com o que é tido socialmente como masculino ou meninas que expressam gênero fora do que é considerado feminino são muitas vezes alvos de repreensões.

Contudo a *performatividade* permite subversão, não se pode garantir que a estabilidade gerada em função da reiteração das designações de gênero e sexualidade de fato ocorra. Berenice Bento expõe que “*gênero adquire vida através de uma estilística definida como apropriada*” (2011:553), ou seja, gênero é instituído por meio da reiteração estilizada de atos e

---

<sup>9</sup> Isso ocorre também com a heterossexualidade, construída em oposição à homossexualidade.

É precisamente nas relações arbitrárias entre esses atos que se encontram as possibilidades de transformação do gênero, na possibilidade da incapacidade de repetir, numa deformidade, ou numa repetição parodística que denuncie o efeito fantasístico da identidade permanente como uma construção politicamente tênue (BUTLER, 2003, p. 201)

Na escola as crianças mostram o potencial de contestar e subverter gênero, por meio de suas expressões e performatividade durante o brincar, posto elas têm outra forma de acessar e compreender o mundo, sob os olhos de outros valores, embora aqui não se pretende ratificar a hipótese de um antagonismo e uma polaridade total entre mundo adulto e das crianças, há uma complexidade e um intercâmbio grande nesta relação que não pode ser resumido a este simples binômio. No campo da educação, o impacto dessas teorias foi importante, Guacira Lopes Louro em 1997<sup>10</sup> procura relacionar educação, gênero e sexualidade sob a ótica pós-estruturalista. A autora sugere que se a escola desnaturalizasse o gênero as crianças que desviam da norma não seriam alvo de *pedagogias corretivas* (LOURO,2004:16) nem de um poder pedagógico infundável para assinar a norma em seus corpos.

Visto isso, esse trabalho parte da perspectiva teórica da *Teoria Queer* para analisar os marcadores de gênero e sexualidade, não buscando naturalizar ou essencializar ações e expressões das crianças, mas vê-las como contingentes e históricas, conectadas numa íntima socialidade periférica que envolve categorias morais e identidades. A intersecção com os marcadores de infância na periferia se torna latente, considerando a produção de sujeitos periféricos, permeadas por elementos específicos deste contexto político, cultural e social. A atenção especial recairá nas compreensões, leituras e reformulações das próprias crianças no que tange as categorias correntes de gênero, sexualidade e

---

<sup>10</sup> Após um ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que inclui o tema de sexualidade e gênero como preocupação na educação infantil

infância na periferia, observando isso em seus momentos mais espontâneos e livres, ou seja, nas brincadeiras e durante o brincar. Nesses momentos que se nota uma subversão ou *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2002) das categorias acima citadas, propiciando vislumbrar os elementos que as crianças acionam dentro de seu universo para expressar gênero e sexualidade, em sua conflitividade com outras crianças e com a própria escola.

A perspectiva da *Teoria Queer* indica também pensar a própria categoria de identidade como mutável, contingente e instável, ou seja, ao me remeter a noção de identidade estou longe de querer caracterizá-la como fixa, estável e coerente, mas sim como um devir, como um vir a ser, enquanto um processo de constante transformação.

No primeiro capítulo discorro sobre como cheguei até a escola em que realizei a pesquisa, dos entraves e problemáticas que caracterizaram meu campo até os últimos dias e coloco as questões metodológicas que me nortearam e me possibilitaram relevar pontos e elementos não imaginados por mim antes de adentrar na escola.

No segundo capítulo apresento o debate teórico sobre infâncias e crianças, principalmente recuperando as contribuições de sociologia da infância, da antropologia da criança e sugiro que o brincar é umas das atividades centrais para se compreender como as crianças se relacionam, em uma rede complexa e imbrincada, com o mundo, com os outros e com universo simbólico ao seu redor. Outrossim, parto da ideia das crianças como atores sociais, transpassadas por distintos marcadores sociais, o que possibilita experiências múltiplas e variadas do que é ser criança ou do que é infância.

No terceiro capítulo recorro à discussão teórica e conceitual acerca da noção de periferia, pensando em particular as periferias de São Paulo e sua relação com a cidade para além das dicotomias correntes nos estudos de cidade. No subcapítulo seguinte, trago a especificidade do distrito do Tremembé, onde se empreendeu a pesquisa, para se considerar o contexto da escola, partindo do princípio de que a escola não está descolada da conjuntura em que se insere.

O último capítulo, é voltado para se analisar e apreender sobre a produtividade de gênero dos sujeitos periféricos, com ênfase nos articuladores de gênero que as crianças trouxeram em suas

expressões: a criminalidade e o funk. Logo, faço uma breve apresentação da criminalidade no Tremembé, escrevo sobre o que seria o funk em sua dinâmica no distrito, sua articulação com os marcadores de gênero e sexualidade, além de trazer as músicas cantadas e dançadas pelas crianças no que tangem a prescrições de conduta e performatividade, pensando, assim, o gênero em ação, em prática no dia-a-dia de crianças periféricas, em como forjam sua identidade de gênero nessas práticas vividas.

Nas considerações finais elucido novamente a conjuntura política e social do momento contextualizando a escola em que a pesquisa foi feita e as categorias erigidas e operadas pelas crianças em suas expressões de gênero e sexualidade, dissidentes ou não. Além disso, explícito as tensões surgidas na escola em torno de conceitos de gênero, sexualidade e infância no que concerne a experiência das crianças não tão somente enquanto alunas, mais como crianças periféricas e outras, posto que elas experienciavam e construíam sua identidade em uma complexa relação a partir dos vários espaços e ambientes que estavam. Essas diferentes perspectivas e concepções das noções de gênero, sexualidade e infância refletiam em constantes incompreensões e impossibilidades de diálogos entre as professoras e as crianças ou mesmo entre famílias e escola, tais distâncias geralmente tinham caráter conflitivo.

## **CAPITULO 1.**

### **O campo: a entrada, a permanência, os dilemas e as questões metodológicas**

Esta dissertação não tem a pretensão de ser um retrato fidedigno da realidade social observada e pesquisada. Pelo contrário, está em consonância com a proposição de Marilyn Strathern de que é uma *ficção persuasiva* (2013), posto que nós antropólogos enfrentamos problemas particulares na escrita e na produção de texto - “*O problema é de tipo técnico: como criar uma consciência de mundos sociais diferentes quando tudo o que se tem à disposição são termos próprios*” (STRATHERN, 2013, p. 43). Quando o antropólogo se põe diante das ideias e noções de uma cultura outra ele está incumbido de adaptá-las a um arcabouço conceitual que as comporte. O termo ficção é indicado pela autora no sentido de que a teoria é factível quando inicia seu

desenvolvimento e consequente avanço. É a relação entre o mundo percebido e o hipoteticamente imaginado, como criar ideias e vocabulários para imaginar esse mundo percebido se torna questão norteadora.

Em uma pesquisa etnográfica a ênfase recai sobre o cotidiano, no contato e no diálogo estabelecido entre o pesquisador e seus interlocutores. Acredita-se que a etnografia é uma possibilidade para compreender, refletir e considerar as vozes, olhares, experiências e pontos de vistas, no caso dessa pesquisa das crianças. Como frisou Clifford Geertz

Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. [...] Mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que todo processo comunicativo não é tão simples assim – que, em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos, capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre hiatos e assimetrias que existem entre a nossa maneira de ver as coisas e a dos outros (1985, p. 59)

William Corsaro, em sua pesquisa etnográfica com crianças, sustenta em seus trabalhos nos jardins de infância dos Estados Unidos e da Itália que é imprescindível ter uma documentação da entrada, aceitação e participação no campo nos estudos antropológicos com crianças (2005) e o primeiro contato e a permanência de uma boa relação é importante para elas, como sugere Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008), caso contrário as crianças podem se manter reticentes. Certamente, uma boa apresentação é fundamental aos olhos de professoras e funcionárias também. Esta posição dialoga com a perspectiva de Strathern sobre a dicotomia antropólogo/informante

Tem-se tornado amplamente aceito que o pesquisador de campo deva ser reescrito no texto também no papel de autor e reproduzir a condições de seu encontro com o outro. A antropologia reflexiva vê a produção resultante como um diálogo entre o antropólogo e o chamado informante: o relacionamento observador/observado não mais pode ser assimilado àquele entre sujeito e objeto. O objet(iv)o é uma produção conjunta. Múltiplas vozes, múltiplos textos, autoria plural (2013, p. 67)

Assim, se nega a hipótese de descrição transparente, pois o ato de escrever é autoral e não se descreve uma realidade objetiva, isto é, a realidade imaginada não pertence a nenhum grupo. Compartilhando desta argumentação, um pouco adiante no texto se objetificará a participação do próprio antropólogo na etnografia no marcador social de gênero, como maneira de tentar dissolver a ilusão da descrição objetiva, totalizadora e concreta. Em finais de 2014 tentei me comunicar com algumas escolas próximas da região onde vivia em São Paulo (zona norte) pois suspeitava que não seria fácil encontrar uma escola que aceitasse minha entrada ou que levaria certo tempo para negociar o campo com diretoras ou coordenadoras pedagógicas. Tive muita dificuldade de diálogo com as escolas e havia muitos empecilhos criados pelas coordenadoras pedagógicas ou justificativas de que eu não poderia realizar a pesquisa porque a escola estava com um quadro cheio de funcionárias/estagiárias ou estava se reorganizando com o início das aulas. Ao todo foram nove tentativas frustradas nas escolas do distrito do Tremembé, geralmente durante a conversar telefônica a coordenadora pedagógica já expunha a impossibilidade de realizar a pesquisa. Dessas nove tentativas, apenas uma coordenadora pedagógica de uma escola agendou uma conversa presencial e disse que conversaria com todas professoras e diretora da EMEI e dentro de alguns dias me daria um retorno. Nunca obtive esse retorno. Contudo, justamente nessa escola obtive um mapa da EMEI's existentes na região nordeste de São Paulo (Jaçanã/Tremembé) e foi a partir daí que comecei a fazer primeiro as chamadas

telefônicas e depois, dependendo da receptividade em relação a pesquisa, agendar um diálogo.

Creio que o fato de evidenciar, durante as conversas com as coordenadoras, que eu era um pesquisador e não um estagiário do curso de pedagogia criava um ar de insegurança e dúvida, porque elas conheciam e estavam habituadas somente com os procedimentos de estágio e estagiários. Seguramente o fato de eu desejar estudar gênero e sexualidade na infância também era outro motivo de insegurança e dúvida, mostrando a falta de abertura de algumas escolas e coordenadoras para estes temas.

Meu primeiro contato com a escola em que realizei a pesquisa foi por meio de uma conversa telefônica com a senhora Janaína<sup>11</sup> que trabalha na diretoria da escola. Ela me atendeu e se demonstrou bem atenciosa ao meu pedido para conversar sobre uma eventual investigação. Ela disse que eu poderia ir à escola conversar com a coordenadora pedagógica Regiane naquela mesma semana. Acreditei ser uma boa oportunidade, por ser na região onde vivo e pelo fato de Janaína ter sido atenciosa e já marcado uma data para conversar.

Marquei uma conversa com a coordenadora pedagógica, responsável pela parte de receber as estagiárias, e apresentei o tema de minha pesquisa sucintamente e como seria minha presença na escola, o que eu pretendia, como e onde faria as observações. Ela gostou da proposta, disse que havia cursado disciplinas de gênero em sua universidade e se interessava bastante. Disse que eu poderia iniciar as observações naquele dia mesmo no período vespertino e me pediu que eu criasse nomes fictícios tanto para as crianças quanto as professoras e funcionárias na escrita da dissertação e que tivesse cuidado com as crianças, auxiliando as professoras no que necessário. Eu concordei, sem objeções. Regiane me apresentou como um pesquisador à primeira professora da turma que eu acompanharia no dia e depois a todas às outras em reunião docente. Apresentado a professora, esta por sua vez me apresentou as crianças como alguém que as acompanharia até o final do ano, ajudando e observando o cotidiano escolar. Todas as professoras

---

<sup>11</sup>A pedido da coordenadora pedagógica reservei o nome de todas as funcionárias e crianças da escola, no lugar utilizado nomes fictícios.

me apresentaram assim, exceto uma que pediu que eu mesmo me apresentasse.

Nos primeiros dias estava um pouco perdido no que observar e escrever em meu caderno de campo, o que eu deveria me atentar e o que era pertinente para minha pesquisa e deveria constar a ponto de anotar.

Segundo a programação da própria escola as aulas se iniciavam com o *Acolhimento*, isto é, as crianças chegavam à escola e eram levadas a suas salas e distribuídas em suas carteiras, normalmente as professoras forneciam alguns brinquedos neste momento a fim de organizar a *Rotina* que consiste em fazer a chamada dos nomes das crianças, a soma das crianças presentes e a descrição das atividades do dia. Durante o *acolhimento* as crianças conversavam, gritavam, corriam, pulavam, atiravam os brinquedos normalmente os de encaixe ou em formato de estrela, espécie de brinquedo para montar alguma figura. Faziam de tudo, até mesmo se dirigiam a mim para me fazer perguntas. Nesse período havia muita informação, era difícil se atentar a conversas entre as crianças, entre professora e crianças. Ocasionalmente alguma criança se conduzia até a professora para reclamar do colega que havia pegado seu brinquedo ou que o havia agredido. A entrada na sala era um momento de muita agitação das crianças, inclusive pela minha presença em sala, pois cada dia eu passava em uma das seis turmas existentes. Com a *rotina* as crianças se acalmavam um pouco, facilitando minha observação e adaptação com o ambiente.

Nos primeiros dias eu não sabia se ficava mais próximo da professora, em pé, na frente da sala, pois isso resultaria em uma figura de autoridade mais distanciada das crianças ou se me aproximava das crianças, sentava com ela, e observava a aula a partir desse lugar. Essa foi uma indagação que persistiu em minha cabeça durante dias, até que decidi circular pelos espaços.

Após acompanhar várias aulas, em turmas do infantil I (4 e 5 anos) e do infantil II (5 e 6 anos), notei que praticamente todas as professoras iniciam a aula da mesma forma. Na *rotina* se fazia a chamada e se separava de um lado o nome das meninas e de outro dos meninos. Depois a professora somava os alunos presentes no dia a partir da chamada realizada, calculando separadamente meninos e meninas e ocasionalmente perguntava para as crianças se no dia havia mais meninos ou meninas. Quem tivesse mais



presença seria o ganhador da lista de chamada, uma espécie de competição de gênero. Logo em seguida, a professora designava dois ajudantes para o dia, os/as quais seriam responsáveis por pegar e guardar os brinquedos, arrumar as cadeiras e as mesas, ajudar nas atividades, auxiliá-la no dia. A única professora que não seguia essa ordenação, era a Júlia, formada em pedagogia e pós-graduada em psicologia. Ela iniciava a aula com uma reunião com as crianças, na qual expunha como se daria a organização e disposição das atividades do dia, discutiam problemas e explanava assuntos novos, quando eu fazia as observações nesta sala a professora Júlia sempre dizia na reunião com as crianças que eu as acompanharia durante o dia.

Júlia estimulava em alguns aspectos a ruptura de estereótipos de gênero em suas aulas, incentivando os meninos a brincarem com brinquedos socialmente considerados de meninas e vice-versa. Os momentos em que a professora dispunha os brinquedos na sala de aula eram caracterizados por grande circulação de crianças, isto é, meninos e meninas brincavam com praticamente todos brinquedos, sem uma aparente generificação. Isso diferenciava a aula da professora Júlia das demais professoras, porque os espaços de brinquedos em sala de aula com as outras professoras eram acentuadamente generificados, em “brinquedos de meninos e brinquedos de meninas”.

No que concerne a atividades fora de sala, como ao ar livre, as chamadas *campo dirigido*, *parque* e *quadra social/brinquedo* eu passei por um processo de reflexão semelhante. Inicialmente no período dessas atividades eu permanecia ao lado da professora da sala, conversando e fazendo perguntas, amiúde as crianças me chamavam para brincar com elas mas eu dizia que não podia ou que no momento estava ocupado. Acredito que respondia isso porque não sabia ao certo como agir, pois nenhum adulto participava das brincadeiras com as crianças, aparentemente era um momento só delas. Isso me fez negar o convite e continuar dialogando com a professora e observando as crianças. Após algumas semanas resolvi aceitar o convite das crianças e brincar com elas na *quadra social* que é uma brincadeira livre nas quais as crianças podem escolher do que desejam brincar na quadra, diferente do *campo dirigido* que se trata de uma brincadeira elaborada e proposta pela professora. Neste dia pude perceber que obtive um contato privilegiado com

as crianças, pois a quadra era um ambiente muito esperado por elas durante todo o dia. Após esse acontecimento resolvi adotar a estratégia proposta por Corsaro

Vendo como os adultos eram ativos e controladores em sua interação com as crianças na pré-escola, decidi adotar uma estratégia de entrada 'reativa'. Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença. [...] fiquei na caixa de areia bem atrás de um grupo de cinco crianças [...]. Nos dias após essa façanha, as crianças começaram a reagir à minha presença (perguntar quem eu era) e a me convidar a brincar com elas. (2005:450).

Optei por tentar me inserir nas brincadeiras das crianças, mais especificamente no *parque*, na *quadra social* e *campo dirigido*. Como havia uma variabilidade de brincadeiras nesses períodos eu esperava as crianças iniciarem alguma brincadeira e me colocava próximo a elas, geralmente com a adoção dessa estratégia as crianças me convidavam para brincar e participar com elas.

Um elemento imperativo que notei durante o campo foi a necessidade de me dissociar da figura de um adulto típico na EMEI, isto é, controlador e disciplinador na relação com as crianças. As relações entre os funcionários da escola, incluindo professoras, e as crianças eram baseadas no controle e repreensão das atividades que eram consideradas impróprias ao ambiente escolar, neste sentido, busquei apreender estas relações e tentar me distanciar ao máximo da figura de professor. Conquanto se parte da perspectiva de que não é possível “se tornar nativo” com as crianças ou se dissociar totalmente da figura de adulto, porque a altura e tamanho continua sendo um marcador forte na relação, como me demonstraram as crianças ao me chamar de “João grandão” ou na seguinte conversa, com uma menina do infantil II de 5 anos

*Esther: Tio, olha, eu tenho um brinco.*

*Eu: Legal, eu também tenho, você já viu?*

*Esther: Sim, o seu é grande. É porque você é adulto, tudo é grande. (Diário de Campo, Agosto, 2015)*

Conquanto as crianças sempre me vissem como um adulto, eu era uma figura enigmática para elas. As professoras usualmente me apresentavam às crianças como um professor ou estagiário, entretanto as crianças me chamavam de tio e raras as vezes que me chamavam de professor rapidamente se corrigiam me chamando de tio novamente. Assim tanto as professoras quanto as estagiárias eram respectivamente nomeadas pelas crianças de forma correta, no que diz respeito a mim, no entanto, havia uma diferença de nomeação o que seguramente indicava uma acepção distinta que as crianças davam a mim ali (tio, cara, ou me chamavam pelo próprio nome), inclusive por perceberem que eu não tinha a autoridade de lhes conceder ou permitir algo, por isso sempre que as crianças me perguntavam se podiam ir ao banheiro eu respondia que elas deveriam perguntar à professora, depois de um tempo frequentando a escola elas deixaram de me perguntar isso. Mesmo não detendo a mesma autoridade das professoras e de outros adultos da escola, eu era visto como uma figura de autoridade, como um adulto, porque há a concepção hegemônica de que a criança se constrói em oposição, distinção e subordinação ao adulto.

Flávia Pires (2007) em sua pesquisa de doutorado sobre crianças e religião em uma pequena cidade no semi-árido nordestino traz contribuições para pensar o campo em uma grande capital urbana no que concerne a explorar as ambiguidades e dificuldades de ser adulta e pesquisar com crianças.

É imprescindível ressaltar que meu intento não era 'tornar-se nativo' mas, sim, ser assimilada pelas crianças como uma adulta diferente. Uma adulta que interage com elas, seja brincando, seja conversando, seja discutindo. [...] Os adultos não interagem demasiadamente com as crianças. As crianças não escutam conversa de adulto, não participam em ambiente de adultos. [...] Todavia, para a realização da pesquisa, era preciso ir contra esse modo de interação local

entre crianças e adultos. Precisava me aproximar das crianças, a fim de trocar experiências de vida. (PIRES, 2007: 234)

A autora disserta sobre alguns elementos que apareceram como relevantes em campo, como a necessidade de manter relativa distância das crianças para ser creditada pelos adultos e pelas famílias e também não se distanciar muito das crianças pois assim uma comunicação mais próxima se inviabiliza, e de impor limites e estabelecer restrições às crianças, sem as quais o pesquisador poderia ser visto como irresponsável e não apto a estar com as crianças na escola.

A título de exemplo, nas primeiras semanas em que frequentei a escola escutei acidentalmente duas conversas a respeito da minha responsabilidade diante das crianças. Inicialmente ouvi o diálogo de duas professoras durante a mudança de turno que era realizada no período vespertino por volta das 14:30 horas, na qual a professora que iniciou as aulas, terminava seu trabalho, e entrava a segunda professora, responsável por ficar com as crianças até o final do expediente. Durante essas trocas docentes algumas vezes fui incumbido de “cuidar”<sup>12</sup> das crianças e olhar a sala, isto é, naquele momento as professoras esperavam que eu estabelecesse restrições e pusesse atenção às crianças, não permitindo que a situação saísse do controle a partir dos parâmetros que a escola tinha de organização. Como alguém que nunca havia tido um contato íntimo com educação infantil ou contato mais prolongado com crianças eu não sabia exatamente o que fazer e percebia a linha tênue entre uma postura intransigente diante das crianças, de proibir com que elas se exaltassem, brincassem, corressem, gritassem, dentre outros, e assim ganhar credibilidade com as professoras, sendo visto como alguém de “pulso firme”. Assumir um “pulso firme” me distanciaria das crianças por agir como um adulto típico naquele ambiente, por outro lado o não “cuidar” das crianças poderia me descreditar com as professoras e funcionárias. Durante algumas semanas entrei nesse embate sem saber o que fazer e foi justamente em um desses momentos que

---

<sup>12</sup>Verbo utilizado largamente pelas professoras e funcionárias quando se referiam à atenção que se devia dar às crianças.

ouvi uma professora perguntar a outra *“Esse estagiário consegue lidar com as crianças? Mantém a ordem na sala?”* a resposta não pude escutar.

A segunda vez, foi entre uma professora e uma funcionária que exercia um papel muito semelhante à de uma professora, mas cuja função na escola eu desconhecia, se chamava Lindsei. Era uma senhora de aproximadamente 60 anos, muito respeitada e considerada tanto por professoras quanto pelas crianças. No período de lanche das crianças (o qual era ordenado a cada duas turmas devido ao tamanho e organização do refeitório) ela disse a uma professora que eu não conseguia controlar as crianças, que era muito liberal por permitir que elas fizessem de tudo e que não conseguia nem ao menos manter a fila do refeitório arrumada.

Cabe salientar que o ato de “não cuidar” das crianças poderia também ser visto como falta de contribuição, pois “cuidar” é visto como um princípio intrínseco à educação infantil como apontou Déborah Sayão (2014). Desta forma as professoras poderiam enxergar o fato de eu não cumprir o que me designaram como uma falha e isso provavelmente comprometeria minha permanência na escola, posto que nos primeiros diálogos que tive com a coordenadora pedagógica ela frisou veementemente de que necessitaria de minha ajuda e compreensão com o cotidiano da escola e das crianças. Nesse sentido, como minha figura de pesquisador nunca foi inteligível e eu era visto como um estagiário, era esperado que eu agisse como um estagiário no interior da escola, auxiliando e me incumbindo de algumas tarefas do cotidiano. Por exemplo, um dia a senhora Lindsei disse que eu deveria vir todos os dias na escola, que isso seria bom para ajudá-las, neste mesmo dia a professora Lorena disse que minha presença naquela ocasião havia sido oportuna pois as crianças estavam muito agitadas e instantes antes ela pediu para subir um morrinho perto do parque da escola para pegar um menino que tinha escalado até lá e corria o risco de cair ou se machucar. Outra ocasião de pertinência para evidenciar a minha ajuda como uma espécie de reciprocidade, passou em um dia chuvoso na qual a saída da turma do período matutino e a entrada das crianças do vespertino estava desordenada pois havia um problema com uma das peruas escolares. O fato foi que eu normalmente esperava 10 minutos após a entrada das crianças para poder entrar em alguma

sala, isso para que as professoras pudessem se organizar minimamente durante a *acolhida* das crianças, além de ter sido um pedido de Regiane coordenadora pedagógica. Eu estava esperando na entrada, ao lado da secretária, quando a senhora Lorena disse que eu poderia entrar, eu respondi que estava aguardando uns minutos para as crianças se tranquilizarem com a entrada, então imediatamente ela diz para eu entrar e ajudar ela e as professoras a tranquilizar as crianças.

Após isso, percebi que havia uma moeda de troca na escola, eu poderia realizar a pesquisa mas deveria haver uma reciprocidade materializada na minha ajuda no cotidiano da escola. Assim comecei a me apresentar na escola e para as professoras e funcionárias como pesquisador-ajudante (BUENO,2012) e disse que não interferiria e nem teceria comentários nas aulas pois não era um estagiário.

Diante desses acontecimentos percebi que era urgente tomar uma postura, sem a qual eu poderia ter a pesquisa e o campo comprometidos. Decidi então, após algumas semanas, agir calculadamente a partir da situação que surgisse, porque somente desta maneira eu poderia receber um pouco mais de confiança das funcionárias e professoras e, portanto, prosseguir com a pesquisa de campo e ao mesmo tempo não ser visto pelas crianças como um professor controlador e impositivo.

Além desta ambivalência, a minha presença enquanto homem na educação infantil era articulada como uma figura de autoridade e disciplina “*à obtenção de ordem e respeito dentro das normas da escola [...] uma relação de poder e controle* (SILVA,2006:112), no interior de uma crença de que o homem teria mais facilidade de impor controle e autoridade sobre as crianças mais desviantes. Essa ideia da figura do homem era generalizada na escola, tanto que um dia eu estava na *quadra livre* (o livre indica que as crianças poderiam escolher como brincar na quadra, não era uma atividade coordenada pela professora) com as crianças e com a professora Felipa e ao lado, no parque, estava outra turma. A professora desta outra turma teria que sair um momento e pediu que Lindsei cuidasse das crianças um pouco. Rapidamente Lindsei se aproximou de mim e pediu que eu a acompanhasse para olhar as crianças pois, em suas próprias palavras “*Elas obedecem homem, elas têm medo*” (Lindsei, funcionária da EMEI).

Mas esse não era a problemática central da minha presença na escola. Como havia dito, o trabalho docente em escolas de educação infantil é composto majoritariamente por mulheres. Cerca de 94% de profissionais de educação pré-escolar no Brasil são mulheres, segundo Sayão (2005), como esse trabalho é ainda apreendido como extensão do lar, o cuidado e o educar seria visto como papel exclusiva e instintivamente feminino. Reverbera o mito da mãe-professora, capaz de amar incondicionalmente as crianças, como se fossem seus filhos/as (SILVA,2006)

As lutas emancipatórias feministas travadas pelas mulheres resultaram em um reconhecimento no campo do trabalho na educação infantil, principalmente na educação de crianças de 0 a 6 anos, de acordo com Guacira Lopes Louro

O magistério transformou-se, no último século, em grande parte dos países ocidentais, numa atividade basicamente feminina. Esse processo de feminização do magistério correspondeu ou coincidiu também com um processo de maior controle do Estado sobre as pessoas que exerciam a profissão. As jovens mulheres passavam a ocupar tal espaço. Para elas, os cursos de formação docente e a possibilidade de profissionalização representavam a ampliação de um universo antes geralmente limitado ao lar e à igreja. Para elas ser professora era uma conquista. (1995:179)

Também, grande parte dos estudos de ciências sociais e educação sobre infância e/ou crianças é feito por pesquisadoras mulheres. Enquanto homem eu levantava curiosidade, suspeita e desconfiança por parte das professoras e funcionárias e até mesmo das crianças. A curiosidade das crianças era materializada em perguntas do tipo se eu era namorado da professora ou se eu era pai de algum aluno. Em todas as salas que entrei as crianças me interpelavam com essas duas perguntas. Agora a desconfiança e suspeita eram materializadas em perguntas sobre o que eu fazia, o que estudava/pesquisava, sobre minha religião, minha orientação sexual. Nas palavras de Cruz

Existem dois masculinos que ameaçam: o agressor e o homossexual. O primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação feminina, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado masculino 'normal' (CRUZ,1998:245).

Jane Felipe em seu texto “Afiml, quem é mesmo pedófilo?” analisou as transformações da concepção de criança a partir dos anos 90 no Brasil e sua íntima relação com as fronteiras da diferenciação entre adulto e criança, tendo como norte a forte sexualização da infância em simultaneidade com a preocupação da sociedade civil e das políticas públicas na violência/abuso que as crianças sofrem. A autora versa sobre como as crianças que outrora, no século XVIII, eram vistas como dessexualizadas começaram a ser sexualizadas pelos aparelhos midiáticos, após transformações políticas, sociais e culturais e o adventos da propagação de novas tecnologias, as quais afetaram o campo da infância, da família e de instituições educativas e a própria forma de encarar a relação adulto/crianças. Com essas transformações surgiram novas formas de experienciar o prazer e o desejo e também práticas de violência ou abuso em relação às crianças, como a pedofilia classificada pelo Catálogo Internacional de Doenças (CID) como um transtorno de preferência sexual e perversão por crianças, em idade pré-puberal ou início da puberdade<sup>13</sup>.

Começam a aparecer preocupações com as crianças na agenda política, materializadas em leis e punições, e

---

<sup>13</sup>Para mais informações consultar Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrição Clínica e Diretrizes Diagnósticas.



concretizadas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1999.

Diante deste quadro, Felipe se indaga se as fronteiras entre crianças e adultos estão sendo borradas e sobre o apagamento das fronteiras rígidas e estanques que diferenciam as gerações. Para a autora se disseminou um pânico moral na sociedade em torno da figura do pedófilo, principalmente em meios onde o contato com as crianças é mais direto e incisivo. Ela exemplifica bem esta situação ao analisar o pânico moral da pedofilia instaurado na educação infantil

Tal situação [pânico moral da pedofilia] tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança. Chamo atenção para um outro aspecto que me parece importante considerar: a ideia corrente de que só homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase 'animalesca'. Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas (FELIPE; 2006:214).

Ciente desse pânico moral eu em alguns momentos evitei situações de maior proximidades com as crianças, por exemplo quando as crianças pediam para eu ajudá-las a tirar uma blusa ou jaqueta pois estavam com calor ou quando elas me pediam para acompanhá-las ao banheiro, eu mudava de assunto ou dizia que

elas deveria pedir à professora. Fiz isso fiz visando me resguardar de possíveis mal entendidos.

Creio também que as minhas tatuagens apareceram como um problema e como marcador de diferença, pois na escola havia uma *economia moral* (FASSIN,2010), na qual se estabelecem os parâmetros de como os indivíduos devem ser tratados e significados, em nome de quais princípios e moral, gerando diferenciações e iniquidades. Para Kopper o conceito de economia moral

[...] aborda como as questões morais são colocadas e dirigidas ou, simetricamente, como as questões não morais são refeitas como morais. Ela explora as categorias morais através das quais nós aprendemos o mundo e identifica as comunidades morais que nós construímos [...]. Ela se refere à criação de vocabulários morais, à circulação de valores morais, à produção de sujeitos morais e à regulação da sociedade através de injunções morais (KOPPER,2014:4)

Nessa chave da *economia moral* a minha presença na escola, sobretudo pesquisando gênero, era a menos moralmente tolerada, por isso estava sujeito a uma série de desconfiças, interpelações pessoais e proibições. Minha corporalidade, em particular minhas tatuagens, levantavam suspeitas por conta pressupostos e associações equivocadas. Débora Leitão (2003) coloca que a história da tatuagem no ocidente esteve relacionada a marginalidade econômica, política ou social, no final do século XIX era usada por marinheiros, prostitutas e criminosos e era comum pessoas tatuadas se exibirem em circos. “*Sempre relacionada ao 'outro', fosse ele o exótico ou o moralmente degenerado, a tatuagem era frequentemente tomada como marca que indicava a criminalidade pela medicina legal da época*” (LEITÃO, 2003: 6). Já na década de 50, aponta a autora, houve a mudança no público de tatuagem, os jovens de gangues das grandes cidades começam a se tatuar, na década de 60 o chamado movimento hippie também se apropria dessa marca, e nos anos 1970 foi incorporado pelos punks como forma de transgressão. Sinteticamente, a tatuagem esteve caracterizada por marca um

desvio. Esse quadro se alterou e hoje a tatuagem não está associada intrinsecamente à transgressão, pode estar vinculada por exemplo a elementos estéticos e estilísticos, a caracterização de grupos e está disseminada por várias classes sociais, pois inscrever elementos na pele não significa simplesmente marcas símbolos no corpo, mas remete a constituição de determinado sujeito, como apontou Sônia Maluf (2002).

Assim, minha entrada em campo e permanência em campo foi perpassada por negociações, principalmente pelo fato das associações e leituras que minha corporalidade suscitava na escola. A princípio isso se mostrou como um entrave para a pesquisa, pelas dificuldades e objeções de campo, contudo com o decorrer das semanas percebi que se tornava imprescindível problematizar e pensar teoricamente meu lugar em campo, o que me norteou para refletir sobre aspectos metodológicos também.

## **CAPÍTULO 2. INFÂNCIA(S)**

### **2.1. Crianças como atores sociais**

Estudos de antropologia que focam as crianças enquanto sujeitos principais e interlocutores são escassos, sendo que a própria área de antropologia da criança se consolidou a não mais que meio século, perfazendo um percurso de exaustiva revisão de conceitos chaves da tradição antropológica, como ação social, socialização, o binômio indivíduo/sociedade, dentre outros.

Margaret Mead (1961) aparece como uma referência importante para os estudos de antropologia da criança com seu estudo em ilhas norte-americanas do Pacífico, afirmando que a experiência e a materialidade não-conflitiva da transição para a adolescência em Samoa não estão associadas a um grupo etário como dado natural ou biológico, mas sobretudo a questões sócio-culturais e contextuais, ou seja, a transição para adolescência é um fenômeno produzido pelas práticas sociais em determinado período histórico, manifestando-se assim de distintas formas em cada contexto sociocultural. Desta maneira, a autora estabelece a ruptura com a lógica de que a adolescência é incontestante e uma fase universal e a-histórica de desenvolvimento, nos fornecendo subsídios a entender a juventude como engendrada por práticas

sociais. A mesma autora trabalhou também com crianças da etnia Manu a partir dos processos de transição à vida adulta em Bali, sugerindo o uso de fotografias como recurso metodológico para registrar e analisar o cotidiano das crianças em suas inter-relações. Estes estudos, no entanto, estão caracterizados por uma separação entre adulto e criança, na qual a vida da criança representaria a imaturidade em contraponto à maturidade da vida adulta.

Em uma perspectiva historiográfica, Philippe Ariès (1982) em seu livro intitulado “História social da criança e da família” explanou sobre os limites, alterações e transformações que o conceito de infância e criança adquiriu durante os séculos da idade moderna, para tanto o autor utiliza a noção de “sentimento da infância”, o qual significava e expressava a emergência de uma consciência particular que distinguia a criança do adulto

Na sociedade medieval, que tomamos como partida, o sentimento de infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto (ARIÉS, 1985:156).

O autor afirma que antes do século XVII a ideia de infância estava intimamente conectada a de relações de dependência, então se deixava a infância apenas quando não se era mais dependente, por isso as crianças eram representadas sempre com seus pais ou em família, nunca independentemente. Essa ideia também designava pessoas servis e submissas a outros, como soldados e lacaios. É somente após o século XVII que a criança começa a ser representada em sua individualidade, longe de seus familiares e pais, e é neste momento que a palavra infância adquire seu sentido moderno.

No século XX, mais especificamente em 1946, Florestan Fernandes (2004) em “As trocinhas do Bom Retiro” discorria que as crianças tinham forte capacidade de criar cultura própria, formulando, reelaborando e dando diferentes acepções a universo

de práticas dos adultos, contribuindo com a ideia de que as crianças são agentes e construtoras de relações e práticas sociais – referência importante que sustentará o campo da antropologia da criança. Contudo, o autor mantém o pressuposto de que as crianças aprendem e desempenham os papéis dos adultos, reafirmando a polaridade adulto/criança e seus universos culturais.

Na década de 1960 os/as antropólogos/as fazem esforços no sentido de revisar seus conceitos. O conceito de agência, que é um conceito central na antropologia, foi reformulado, contribuindo para se pensar o indivíduo de uma maneira inovadora, assim expõe Clarice Cohn

Se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem. Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora elas o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem interpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade (2005:20,21)

Com essa reformulação, a visão da antropologia sobre as crianças também se alterou, sugere Cohn

[as crianças] ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passa a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas (Idem:21)

Destarte se rompe com a pressuposição de criança como categoria de idade ou ciclo de vida, rigidamente organizado em torno de faixas etárias, e também com os modelos reducionistas de socialização adulto/criança, no qual as crianças são sujeitos

não autônomos, que devem ser socializadas pois são passíveis a cultura.

## 2.2. Socialização ou socialidade?

No que tange ao debate sobre a socialização da criança e sociabilidade percebe-se e também foi notado em campo que as crianças não necessitam de adultos para induzirem seus processos de socialização, porquanto esta indução está baseada na tese de que a infância é uma realidade do que deve vir a ser, do que está em transição, a criança como um ser futuro, portanto incompleta. Pelo contrário, a infância é um momento particular socialmente, é um componente cultural e estrutural da sociedade e as crianças são sujeitos plenos, potencialmente aptos a estabelecer relações e alianças, portanto ativos na determinação de sua vida social.

Inclusive, é pertinente salientar que as crianças podem induzir relações entre adultos. Na escola pude observar, por exemplo, meninos que brincavam juntos no recreio, no momento da saída da escola ambos os meninos apresentaram os pais e as mães de seu colega de classe, induzindo diálogos e conversas entre as famílias. Em outro episódio, um menino de uma das turmas que eu frequentava me apresentou a uma estagiária que os acompanhava durante um dia por semana -

*Tio, tio, vem aqui que eu quero te apresentar uma pessoa, dá a mão, ela é igual a você, também vem na escola de vez em quando e fica com a gente, conversa, brinca com nós, vai pro recreio, fica na sala. Mas ela é mulher tio e você é homem né tio? [Gari, Infantil I, 4 anos].*

Desta maneira o processo de socialização da criança não é uma problemática resumida à adaptação a dispositivos das instituições ou interiorização de normas sociais, mas um processo de apreensão, marcado por inovação e reformulação, dinâmico e não unilateral, está permeado por um conjunto de redes de interação (família, escola, bairro, dentre outros) a partir dos lugares em que a criança está inserida e que frequenta. William Corsaro classifica esse processo de *reprodução interpretativa*

(2002), o qual significa que a criança se apropria criativamente das informações do mundo adulto, produzindo e criando uma novidade compartilhada por seus pares, em uma dinâmica na qual as crianças afetam e são afetadas, constituem e são constituídas.

A noção de sociabilidade é examinada pelos estudos antropológicos, pois remete ao binômio indivíduo/sociedade

Sociedade e indivíduo constituem um par terminológico intrigante porque nos convida a imaginar que a socialidade é uma questão de coletividade, que ela é generalizante porque a vida coletiva é de caráter intrinsecamente plural. A 'sociedade' é vista como aquilo que conecta os indivíduos entre si, as relações entre eles. Assim, concebemos a sociedade como força ordenadora e classificadora e, neste sentido, como uma força unificadora que reúne pessoas que, de outra forma, se apresentariam como irredutivelmente singulares. As pessoas recebem a marca da sociedade ou, alternativamente, podem ser vistas como transformando e alterando o caráter daquelas conexões e relações (STRATHERN, 2006:40).

A autora se orienta pela noção de socialidade, e faz uma crítica ao conceito de sociabilidade, à ideia de uma relação imbuída de uma carga sentimental direcionada a empatia e estima. Para Strathern (2006) a guerra é uma relação, relações podem ser positivas ou negativas, conflitivas, fragmentadoras, ordenadoras e solidárias. Para a autora, é o conceito de socialidade que comporta esta ambiguidade, permite pensar a reciprocidade não unicamente por meio do altruísmo, mas também pelo conflito. Deste modo, as relações entre os pares, isto é entre crianças, foi observada em campo a partir dessa possibilidade trazida pela discussão de Strathern em torno do conceito de socialidade crítico a imagem de bem comum, estabilidade e ausência de hostilidade.

O livro “Antropologia da criança” de Clarice Cohn é um marco para pensar uma antropologia apta a captar a pluralidade da noção de criança em diferentes conjunturas. Para se apreender a diversidades de acepções dessa noção, os estudos

antropológicos sofreram revisões, passando a conceber: “*a criança como ator social, a criança como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança*” (COHN, 2005:21).

Segundo Cohn, nos anos de 1990 as ciências sociais começam a apreender a criança como ator social, como protagonista e produtora das relações sociais. A criança deixa de ser compreendida como um “adulto em miniatura” (COHN, 2005) ou como uma etapa para a vida adulta, passando a ter papel ativo no empreendimento de suas relações sociais com uma linguagem própria, agindo na constituição de sua identidade e se apropriando do mundo que a rodeia, com autonomia cultural em relação ao adulto embora partilhem do mesmo sistema simbólico.

A ideia de que as crianças vão acumulando saberes e conhecimentos sobre a cultura também é questionada, pois não se trata tão somente de transmissão, nem de saber ou conhecimento quantitativo, mas sobretudo diz respeito aos significados e sentidos que são dados ao mundo em que estão inseridas, dito de outra forma, “*a criança não sabe menos, sabe outra coisa*” (COHN, 2005, p.33) e sabem de outra forma, elas têm forte capacidade de inventar outras realidades, com temporalidades e lógicas próprias. Nesse sentido, o interesse da antropologia da criança não reside no como ou quando a criança dá sentidos ao mundo, mas que sistema simbólico tem como referencial, não é portanto uma questão de cognição. Logo, o que a criança fala não é mais visto como errado ou incompleto, mas é um modo específico de dizer, a partir de seu lugar.

Clarice Cohn intitula antropologia da criança e não da infância porquanto a noção de infância é uma forma particular de se imaginar a criança. Ela argumenta que várias áreas de conhecimento tem a infância ou a criança como foco de estudos, mas a particularidade da antropologia residiria na proposta de analisar a criança em seu contexto sociocultural como ator social relevante. Na escola

as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que



nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias (COHN; 2005:41,42)

Mesmo dentro de um contexto sociocultural há a presença de mais de uma perspectiva de infância, por exemplo, basta considerarmos os recentes debates sobre maioridade penal no Brasil. O que está em jogo também é uma disputa dos conceitos e estatutos de criança, infância e juventude, diferentes setores sociais argumentando e tentando arquitetar e consolidar sua definição a partir de seus interesses, posto que no Brasil o reconhecimento da criança como sujeito de direitos veio apenas nos anos 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, cabe frisar também que a noção de infância não é unívoca, posto que é perpassada por vários marcadores sociais da diferença.

Parte-se da perspectiva das crianças como sujeitos e interlocutores da pesquisa e não de objetos ou foco de análise. Questiono ainda o pressuposto de que para se fazer uma antropologia da criança, atenta na busca de entender o que embasa as práticas das crianças, seria imprescindível recursos metodológicos próprios, como se houvesse uma particularidade de método a ser utilizado ou que as crianças teriam algo de específico que não fosse possível apreender com as metodologias de pesquisa antropológica. Segundo James e Christensen (2000) os métodos e técnicas de pesquisas devem ser adaptados ao campo pesquisado, no caso uma escola de educação infantil, a distinção estaria em como as crianças e adultos respondem de diferentes maneiras às mesmas técnicas e métodos. Acredita-se que as crianças são sujeitos sociais como qualquer outro, que compartilham de significados sociais e das construções sociais disseminadas socialmente, não possuindo ontologias tão díspares.

Pesquisar com crianças não requer métodos específicos, mas sobretudo atenção na linguagem das crianças, nas formas com que interagem com o mundo ao seu redor, como se expressam, como interpretam os significados sociais, pois a questão não é saber o quanto as crianças sabem e sim perceber o que sabem, de formas distinta dos adultos. Pesquisar com

crianças a partir do parâmetro de um adulto é cair num erro de subjugar e julgar o mundo das crianças a partir do adulto, esse equívoco é o que vários autores/as chamam de *adultocentrismo*<sup>14</sup>.

Uma antropologia da criança atenta e crítica deve buscar acessar e compreender o mundo de outra forma, menos centrada no adulto, com o escopo de se aproximar ao máximo da forma como as crianças o veem e, como sugere Mirella Alves de Brito (2014), “*de pensar como se vai produzindo um estado de criança e de outras categorias de ser*” (p.183). Antenada na busca entender a simbologia que embasa suas práticas, ciente de que esta extrapola o mundo das crianças -

Ao 'olhar de ponta-cabeça' e 'escrever ao contrário', exercemos e treinamos nossa capacidade de identificar e habitar as brechas dos discursos dominantes, aprendendo com as crianças. Assim, olhamos de ponta-cabeça e escrevemos ao contrário quando procuramos ouvir e registrar as vozes de meninas e meninos, mesmo as/os pequenas/os, e compreendê-los como sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras. (FARIA; FINCO, 2011:06).

### 2.3. O brincar

Para o empreendimento desse fazer antropológico é imprescindível notar que o brincar é uma atividade privilegiada das crianças, na qual elas são protagonistas. É uma linguagem de socialidade que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que a rodeia (ROJAS,2007). Portanto, o brincar é central na construção de identidade de meninas e meninos e é imperativo compreender e apreender os conhecimentos e usos de que se embasam as crianças nas relações e as performatividades de gênero.

---

<sup>14</sup>Ana Lúcia Goulart (2005); Daniela Finco (2010), dentre outras.

A priori não tinha intuito de abordar esse tema, contudo o campo e as crianças me mostravam repetidamente que eu não poderia negligenciá-lo. Ao atentar a ele, apreendi sua aceção e sua intersecção com os temas e objetivos desta dissertação. Infância, gênero e periferia são imbricados no ato de brincar, porque o brincar está conectado com o contexto sociocultural da criança, com as referências que vivenciam e são impostas, mas envolve também reinterpretação e criação, nunca sendo uma simples mímese ou cópia. Referências comuns são centrais para que a atividade seja compartilhada e inteligível a todas as crianças, neste caso a performatividade de gênero em contexto periférico

Parto do princípio de que o brincar

é uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo (BORBA, 2005:59)

Porém na escola ela aparece como atividade limitada no tempo, porque o brincar, somente é permitido após o momento do trabalho pedagógico, visto eminentemente como educativo, dentro de uma oposição hierárquica entre brincar e aprender.

O brincar assume como característica a ludicidade, não representando ausência de seriedade, ao contrário, as crianças têm uma perspectiva diferente da dos adultos sobre o que é sério e o que não, nela o brincar se torna *“muito do que as crianças fazem de mais sério”* (SARMENTO, 2003:12). Além disso, é funcional que no brincar se finquem regras, critérios e conhecimentos partilhados que sejam conhecidos pelos envolvidos, portanto a noção de que o brincar é o lúdico sem regras é falsa, pois toda situação imaginária ou o “faz-de-conta” é permeado por acordos explícitos e consensos.

Por meio da possibilidade de ver as coisas sob outra perspectiva, o brincar permite transpor-se do real para as fantasias, mas certamente esse binário real/fantasia não é intransponível e nem antagonônico. É uma espécie de ficção construída na qual simultaneamente emergem conexões novas

entre as coisas e repensa-se a realidade, a partir do imaginado e das vivências cotidianas. Esse imaginado expresso no brincar é uma mescla de realidade e fantasia, no qual o cotidiano surge com outra aparência, mas o conteúdo não necessariamente está relacionado com uma imitação de experiência ou vivência, porquanto é um momento criativo e inventivo dentro de um leque de possibilidades.

O brincar não é visto como atividade irrelevante ou frívola e não se trata de um processo imitativo do adulto, é produzido em um espaço-tempo específico, sendo distinta da vida cotidiana, pois o fingir, o parodiar, o satirizar aparecem com elementos fundantes em sua constituição. Ademais, em relação aos brinquedos as crianças não se limitam a utilizá-los dentro dos parâmetros estabelecidos, elas os manipulam e os reinventam, dando novas significações a partir de novos critérios. No brincar a criança não impinge uma relação direta e necessária entre o objeto e ações aos quais estão habitualmente vinculados, ela se vale de elementos significativos no momento, os quais podem ser de caráter afetivo, social, emocional. A título de exemplo, em atividades de desenho com o uso de canetinhas as crianças frequentemente, em vez de fazer os desenhos ou após tê-los feito, retiravam as tampas das canetinhas e encaixavam uma na outra, buscando juntar o maior número de tampas sem deixá-las cair, as tampas então que tinham um propósito funcional eram significadas e utilizadas de formas diferentes pelas crianças, negociando e erigindo uma situação fictícia. As crianças têm grande capacidade criativa, conseguindo brincar em quaisquer circunstâncias, dando novos significados aos objetos com que brincam.

Investigar e analisar a relação infância, gênero e periferia é englobar uma pluralidade corporal, de expressões e gestualidade das crianças e sua íntima conexão com o contexto de sua produção. Corpo, expressões e gestualidade são fundamentais para conceber nossa relação com os outros e com o mundo. Na infância o brincar estabelece um elo entre a criança e o mundo que a rodeia - *“O corpo está presente na elaboração das construções identitárias, na infância, é na brincadeira que ele aparece em evidência”* (FINCO, 2010, p. 126).

Daniela Finco (2010) ademais, salienta que a partir de sua pesquisa, realizada em uma EMEI no interior de São Paulo, observou em brincadeiras que as meninas ultrapassam as

fronteiras de gênero mais espontaneidade e naturalidade do que os meninos, haja visto que as professoras se atentam e controlam mais os meninos que assumem uma performatividade de gênero dissidente do que é esperado socialmente, sendo que o objetivo dessas ações e vigilâncias de professoras é inscrever nos corpos das meninas expressões da categoria “mocinha” (calma, educada, não agressiva, disciplinada, vaidosa, carinhosa, organizada, dentre outras características) e dos meninos, de “moleques” (agitados, agressivos, corajosos, não sentimentais, dentre outros). Entretanto, na escola as crianças também encontram brechas para expressar gênero e sexualidade dentro de chaves que não da heteronormatividade e há professoras que fogem à regra, não sendo disciplinadoras e repressoras. Esse é o caso de Júlia, como veremos adiante.

O brincar das crianças em um contexto de periferia, portanto, está relacionado com o universo simbólico ali experienciado. O brincar está dentro de uma rede de significados de gênero e sexualidade periféricos, relacionados a identidades gestada em torno de valores e categorias morais do universo do funk e do crime.

## **CAPÍTULO 3. DISTOPIA PERIFÉRICA**

### **3.1. A Periferia e sua relação com a cidade**

O escopo deste capítulo não é esgotar o debate teórico e conceitual sobre o tema dos estudos da cidade, mais particularmente sobre a periferia, muito menos de explorar todos os pontos de vista existentes na antropologia, pois há uma gama de produções a esse respeito<sup>15</sup>. O intuito aqui é explanar, contextualizar e conceitualizar a noção de periferia empregada e alinhada com esta pesquisa, evidenciando também as caracterizações do bairro em que foi realizado a pesquisa de campo.

Na década de 60 a questão da moradia ganhou amplo espaço devido ao grande crescimento populacional no Brasil e o

---

<sup>15</sup>Por exemplo: ROSA; Thaís Tronco (2009).

fenômeno de migrações. São Paulo foi a cidade escolhida por muitos imigrantes, principalmente do nordeste e norte do país, a partir dos anos de 1950.

Os estudos urbanos apresentam-se como uma interface temática de variadas áreas de conhecimento, dentre eles antropologia, sociologia, ciência política, história, arquitetura que contribuí para alcançar formas mais precisas de descrever as realidades urbanas e suas composições sociais (FELTRAN,2008). Uma vez que há essa pluralidade, com diferentes enfoques, metodologias e objetivos para se pensar o urbano, nota-se as continuidades e descontinuidades históricas nos estudos sobre periferias, tanto em termos conceituais quanto de vieses. Assim, nos estudos iniciais provenientes do pensamento sociológico latino-americano e da teoria de marginalidade social <sup>17</sup>,característicos dos anos de 1960 e 1970, surgiram algumas dicotomias: periferia/centro; favela/centro; riqueza/pobreza; legal/ilegal, que marcaram significativamente os estudos sobre a cidade e periferias no campo das ciências humanas, gerando reflexões conceituais, alimentando a série de pesquisas até os dias atuais.

Há uma crise conceitual, na qual as categorias de análise não abarcam as novas realidades, plurais, difusas, mutáveis e heterogêneas. Há uma série de conceitos cunhados e utilizados: periferia consolidada, periferia não-consolidada, hiperperiferia, favela de periferia, favela urbanizada. Muitos deles têm origem na necessidade de se classificar novos espaços que surgem nas cidades e as transformações operadas a partir dos anos de 1990 na literatura sobre o tema, sendo que as dicotomias forma/informal, legal/ilegal, periferia/centro já não dão conta da diversidade de realidades e composições sociais atuais.

Na década de 1990 as dicotomias, amplamente aplicadas nos anos 60,70 e 80, passam por uma revisão crítica<sup>16</sup>, relativiza-se o binômio centro/periferia sob o argumento que a definição de periferia não resume a aspectos tão somente geográficos ou de distância do centro da cidade, essa é uma visão reducionista que não observa e se atenta às favelas, periferias e programas de

---

<sup>16</sup>Para mais informações sobre os debates e autores, consultar: Marta Dora Grostein (1989); Raquel Rolnik (1997).

moradias populares existentes em regiões centrais. Quanto à dicotomia legal/ilegal, pela qual se associa a periferia a esfera ilegal ou informal, foi contestada também. Como ressaltou a urbanista Wrana Panizzi ao estudar o contexto de bairros periféricos

[...] as infrações às diversas normas são toleradas e, às vezes, incentivadas pelo Estado. Essas práticas sociais ‘ilegais’ permitem o acesso aos serviços urbanos pela população de baixo poder aquisitivo assim como a urbanização de bairros ‘ilegais’ sem investimento público. Essas tolerâncias possibilitam a venda e a rentabilidade econômica de terrenos cuja regulamentação urbanística não permite a urbanização. Sobretudo elas propiciam aos homens políticos apoiarem-se nas reivindicações populares por infra-estrutura, por serviços urbanos e pela legalização da posse da terra, e, assim, legitimarem sua representação política nessas áreas. Eles estabelecem, assim, um controle sobre os terrenos ocupados ilegalmente e instauram relações de clientelismo. (1989:89)

A dicotomia pobre/rico lançada mão em conjunto com sua respectiva associação periferia/centro foi problematizada por Teresa P. Caldeira (2000). A autora fala sobre um novo padrão de segregação urbana baseada na criação do que ela denomina *enclaves fortificados* - “*trata-se de espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho*” (2000, p. 211) que podem ser prédios de apartamentos, condomínios fechados, conjunto de escritórios. Por serem conjuntos de grande tamanho arquitetônico, aparelhos com segurança privada, praças, mercados, área de lazer, muitos foram e estão estabelecidos em regiões distantes do centro de São Paulo

[...] áreas isoladas, não urbanizadas e distantes foram transformadas em espaços mais valorizados do que os tradicionais bairros centrais e com boa infra-estrutura. Essa mudança requereu a inversão dos valores que haviam prevalecido dos anos 40 até os 80, quando o centro era inequivocamente associado aos ricos e a periferia, aos pobres. Pela primeira vez algo como o subúrbio americano tornou-se popular entre a elite, e a distância do centro foi resignificada para conferir status em vez de estigma. (CALDEIRA, 2000, p. 259-260)

Nestas áreas, diferentes classes sociais vivem próximas porém estão separadas por barreiras simbólicas, econômicas e materiais (sistemas de controle e identificação).

Teresa Caldeira ao estudar a classes altas paulistanas dissolveu de maneira pertinente o binômio centro-rico/periferia-pobre ao apresentar e discorrer sobre os *enclaves fortificados* que estão construídos nos extremos da cidade, expondo, por conseguinte, que as classes altas não vivem ou almejam somente residir na região central, mas como há questões mais amplas e complexas envolvidas na ressignificação do espaço urbano, as quais estão concatenadas com os problemas atuais de violência e criminalidade por exemplo. A escolha por esse tipo de espaço pressupõe maior homogeneidade social, segurança e outra perspectiva de espaço público e privado<sup>17</sup>.

Alguns autores, como Raquel Rolnik (1997) consideram que a partir dos anos 1970 ocorreu um esgotamento do padrão periférico em São Paulo, o qual significa que por conta da crise econômica, registrada pelo desemprego e aumento das taxas de inflação, a oferta de terrenos e lotes a preços baixos se esgotou ou se tornou cara. Desta forma, a aquisição de lotes para

---

<sup>17</sup>Mais informações buscar especificamente o capítulo III do livro “Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo” de Teresa Caldeira.



autoconstrução, projeto comum nas periferias da capital paulista, foi abalada, gerando a disseminação de favelas e ocupações, concentradas em sua maioria nos extremos da cidade sob outro modelo de produção material que não a autoconstrução. A autoconstrução se apoia na construção autônoma da moradia pelos próprios moradores que executam o planejamento e a obra, reduzindo os custos intermediários como de mão-de-obra

[...] sua característica básica é ser edificada sob gerência direta do seu proprietário e morador: adquire ou ocupa o terreno, traça, sem apoio técnico, um esquema de construção, viabiliza a obtenção de materiais, agencia a mão de obra, gratuita e/ou remunerada informalmente, e constrói sua casa. (BONDUKI, 1994, p. 258)

Rosa (2009) diz que nos estudos sobre periferias muito se utiliza de conceitos para defini-las e caracterizá-las, como por exemplo o de *periferia consolidada* que se refere às periferias que receberam intervenção do poder público com a introdução de serviços e equipamentos públicos, como posto de saúde, creches, centro comunitário, dentre outros. Entretanto, a autora afirma que é difícil fornecer uma definição unívoca para os conceitos ou imaginar que os conceitos se aplicam e descrevem inexoravelmente a realidade social ou as periferias de São Paulo que não são homogêneas - “*A noção de uma periferia uniforme, ocupada por um grupo socialmente homogêneo – ‘os pobres’-, marcada pela ausência de equipamentos e serviços urbanos, vem sendo sistematicamente contraposta*” (ROSA, 2009, p. 15).

A própria noção de *periferia consolidada* pode ser posta em suspensão, pois tem seus limites para apreender as realidades urbanas em transformação. Algumas periferias que foram denominadas de *consolidadas* apresentam significativos diferenciais de condição de vida e acesso a serviços, isto é, espaços servidos e inseridos na malha urbana e, concomitantemente, outros espaços com condições adversas, Torres & Marques (2001) sugerem que há *hiperperiferia* entre as malhas urbanas de periferias consolidadas.

Rosa indaga se é possível superar essas dicotomias usadas durante décadas nos estudos urbanos, se é possível desconstruí-las ou usá-las por meio de ressalvas. O fato é que os antigos conceitos foram revistos e analisados, novos surgiram, mas de toda forma não abarcam a pluralidades de experiências do urbano, com sua fragmentação e mutação.

Ademais, uma das consequências das dicotomias dos anos 60,70 e 80 era a perspectiva de discutir os problemas sociais da periferia, ou seja, a centralidade recaia sobre a violência, criminalidade e tráfico de drogas. A chave de leitura da ausência ou da *qualificação pela negação* (ROSA,2009) tipifica esses estudos. As periferias eram estudadas pelo que não tem, pela ausência de Estado, de poder público, de infraestrutura, de planejamento urbano, de leis. Essa visão materializou estereótipos e informou que a periferia se resumiria ao crime, à pobreza, à violência. Repetidas vezes, essas noções permaneciam indissociáveis, como explicitou Alba Zaluar há estudos que “fazem a vinculação entre pobreza e criminalidade, como se não fosse problemática” (1999:63), negligenciando a complexidade dos fenômenos periféricos, sob a égide da oposição hierárquica centro/periferia na leitura de uma cidade cindida entre legal/ilegal

Afinal, que cidade é essa que não estaria presente nas favelas e periferias? Não seria a mesma cidade que as produz e que é também produzida por elas? E o que dizer da enorme parcela da sociedade que vive nesses espaços, das práticas, relações, disputas que os produzem e lhes dão sentido cotidianamente? Não seriam estes outros aspectos a serem considerados como forma – sim - de produção da cidade? (ROSA, 2009, p. 12)

Alba Zaluar (1999) ao fazer um panorama histórico, teórico-epistemológico dos estudos sobre crime e violência<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup>Há um amplo e complexo debate sobre o que é violência, para saber mais: SIMMEL (1983); RIFIOTIS (1997;2008).

mostra que há perspectivas – como a teoria sociológica americana, por exemplo – que defendem que o crime surge dos grupos localizados nas periferias dos centros urbanos, expostos à pobreza, falta de coesão social, sob o qual a criminalidade seria uma reação, caracterizando uma relação causal entre pobreza, marginalidade e crime. A autora critica este modelo, dizendo ser reducionista e utilitarista, pois este uniformiza desejos e aspirações de distintos indivíduos. Além disso, ela refuta a hipótese de que os pobres são criminosos porque, não tendo acesso ao mercado qualificado de trabalho, não conseguiriam acessar os bens de consumo socialmente valorizados.

Gabriel Feltran corrobora essa crítica em sua etnografia sobre periferia e o mundo público e frisa a heterogeneidade que existe nas periferias, refutando a hipótese de um conceito definidor de heterogêneos contextos

Se as figurações das periferias de São Paulo no senso comum são cada vez mais centradas num estereótipo que combina homogeneidade, incivilidade e violência, ou seja, no avesso da política, os percursos estudados aqui me parecem revelar tanto a heterogeneidade profunda destas regiões, quanto os sentidos especificamente políticos da violência que as atinge (2008, p. 30).

A categoria violência é predominantemente utilizada por diversos autores e em plurais contextos para designar negativamente uma ruptura de relação. Rifiotis revela que

Os discursos que se identificam com a modernidade têm na violência uma 'parte maldita', a marca de um passado – remoto, ou mesmo primordial –, uma 'sobrevivência', como diriam os evolucionistas para sublinharem que seu único sentido seria o de ser um elo da cadeia que nos prende ao passado.

---

Nestes discursos a violência é representada como arcaica e exterior. Ela é apresentada como uma parte estrangeira da experiência social, uma ameaça ao consenso, um 'arcaísmo social' a ser eliminado. Assim, a erupção de situações de violência é concebida como ruptura, provocada por um elemento não integrado, sempre surpreendente e fora de tempo e lugar. (2008:1)

A proposta deste autor caminha no sentido de suspender temporariamente a noção de violência para analisá-la. Rifiotis não nega a violência como fenômeno, mas procura refletir sobre a pluralidade de situações em que esta noção é empregada, criticando o uso homogeneizante e generalista do termo, que, muitas vezes, ofusca a compreensão dos fatos, apagando a variabilidade de situações e contextos.

Andréia Titon e Andréa Zanella nesse sentido proferem que a violência pode ser interpretada como modos de subjetivação na cidade (2007:2), de acordo com a pesquisa por elas realizada no Morro do Maçico da Cruz, localizado na região central da capital do Estado de Santa Catarina<sup>19</sup>.

Caberia pensar a periferia, seus aspectos simbólicos e materiais, por meio da dimensão produtiva, no sentido em que Michel Foucault (1976) desenvolve, de pensá-la como produtora de uma cidade também e também de relações e identidades. Também considerar a positividade produtiva da violência e do crime, lido sempre em chaves de negatividade, como sugere Zaluar (1999) ao discorrer sobre a *hipermasculinidade* dos jovens das favelas do Rio de Janeiro e como o gênero era *performatizado* tendo como referências a violência e o crime.

Além da noção de periferia se situar no interior deste debate epistêmico, também é uma categoria nativa, como defende Magnani

---

<sup>19</sup>Informações:<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/habitacao/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=0>

há certa visão propositiva segundo a qual ‘ser da periferia’ significa participar de certo ethos que inclui tanto uma capacidade para enfrentar as duras condições de vida, quanto pertencer a redes de sociabilidade, a compartilhar certos gostos e valores (2006, p. 39).

Rolnick e Bonduki sugerem que o conceito de periferia tem como acepção “*parcelas do território da cidade quem têm baixa renda diferencial*” (1979:147). Esta perspectiva destaca o conceito a partir da obtenção de moradia popular, vinculada ao trabalho de populações de baixa renda. São processos de acesso diferencial à propriedade privada, destacando condições físicas e investimentos aplicados. Esta formulação é crítica à ideia de definição de periferia tão somente em aspectos geográficos, porque se verifica que em muitas áreas periféricas da cidade de São Paulo há uma série de condomínios fechados e apartamentos de luxo, os quais não estão inseridos no complexo jogo de clivagens sociais e produção material e simbólica da periferia. Desta forma, fazer campo em um bairro periférico remonta a alguns aspectos peculiares dentro da sua relação com a cidade de São Paulo. Assim de forma sucinta

A configuração atual da região metropolitana de São Paulo é o resultado, em grande medida, de um processo socioeconômico que remonta a meados do século XX. (...) A industrialização da região sudeste do país a partir dos anos 1950 foi um dos fatores geradores do forte processo de migração, sobretudo de nordestinos que fugiam de situações de pobreza em busca de trabalho e renda. No sudeste, eles encontraram empregos nas indústrias nascentes, na expansão da construção civil, nos domicílios das classes média e alta, no pequeno comércio de bairro ou no comércio ambulante das zonas de maior fluxo urbano. Se do ponto de vista do emprego e da renda houve um ganho em relação a vida anterior, um dos corolários da migração foi a ocupação das regiões periféricas das grandes

idades, em São Paulo, os migrantes foram mais em direção às Zona Leste e Sul, onde encontraram péssimas condições de habitação nas áreas de expansão da mancha urbana (Almeida; D'Andrea; Lucca, 2008:2)

Desta maneira “o termo *'periférico'* deve-se ao fato de o *'foco'* empírico estar na posição hierarquicamente inferior do espaço social, distante das centralidades de produção e reprodução de bens materiais e simbólicos com maior valor simbólico” (Idem:3), atentando-se ao fato de que o espaço físico não deve ser concebido como substância, isto é, “em que as evidências locais circunscrevem o fenômeno” (Idem:4) mas sobretudo como manifestação de realidades sociais arquetetadas na iniquidade material e simbólica da sociedade.

Optar portanto pela pesquisa de campo em uma periferia implica estar de acordo com a elaboração de que

(...) não há desigualdade social sem desigualdade espacial, as hierarquias se expressam na concentração dos bens ou serviços públicos e privados e na sua reprodução simbólica legítima. Simbólica na medida em que estruturas sociais também convertem-se em estruturas mentais e vice-versa. São categorias de percepção que classificam pessoas e grupos por sinais diacríticos, estilos de vida, valores, gostos. (Idem).

Considerando aspectos de produção material, simbólica sem encapsular a dimensão da socialidade periférica que se optou fazer a pesquisa de campo em um bairro periférico da capital paulista.

Assim, parte-se da revisão teórica operada nos anos 1990 que buscou explicitar a pluralidade de caracterizações do termo periferia para além dos determinismos reducionistas que os binarismos podiam abarcar. Portanto, por mais que este trabalho utilize o conceito de periferia, remetendo-se a todo seu debate histórico e conceitual, não se pretende naturalizar características ou essencializar marcadores aos contextos periféricos e sim trazer

elementos que conectam as experiências de subjetivação de sujeitos periféricos com os marcadores sociais de gênero e sexualidade, partindo da compreensão de que as pessoas ao expressar gênero recorrem ao universo simbólico e material no qual estão inseridas, portanto não se pode desvincular a performatividade de gênero de sujeitos periféricos das expressões de gênero correntes, valorizadas e desejadas na periferia, posto que é ali, em meio a desigualdades de diversos âmbitos, que são construídas, gestadas e expressas.

### **3.2.Nos becos e vilas: Tremembé e o Contexto da Escola**

Neste subcapítulo apresenta-se em linhas gerais as características da escola na qual foi realizada a pesquisa de campo e o contexto da cidade na qual está inserida, isto é, as peculiaridades do distrito periférico do Tremembé da zona nordeste de São Paulo.

A escola está situada no distrito do Tremembé (Figura 1.1) que é um dos 96 distritos de São Paulo, com uma população de quase 300 mil habitantes<sup>20</sup>, localizado na região norte da cidade, apresenta um quadro diversificado e compósito em sua malha urbana. É um distrito composto por conjuntos habitacionais, *periferias consolidadas*, favelas, ocupações de terra, chácaras, prédios, condomínios e possui pequenos aparatos de comércio e serviços, alguns centros comunitários, CEU's (centro educacional unificado)<sup>21</sup>. Portanto, é um distrito heterogêneo difícil de definir em categorias estanques e inflexíveis, posto que simultaneamente é marcada pela presença de favelas, ocupações de terra e apartamentos de luxo e condomínios fechados. Em 2011, segundo dados do IBGE, o distrito possuía 9.815 domicílios em favelas, um índice considerado alto para a cidade, sendo que 30% dos domicílios do distrito não tinham ligação com rede de esgoto, sendo

---

<sup>20</sup>Fonte: IBGE – Censos demográficos 2011.

<sup>21</sup>CEU – Centro Educacional Unificado, criados durante o governo da prefeita Marta Suplicy (2001-2005) são equipamentos públicos voltados à educação localizado, geralmente, em áreas periféricas de São Paulo. Articula educação a práticas esportivas, recreativas e culturais.

classificado com um dos piores neste quesito. Outro dado pertinente é em relação ao desemprego, em geral 9,9% dos habitantes estão desempregados e de jovens entre 16 e 29 anos o índice aumenta para 13% (IBGE,2011).

Os bairros não urbanizados estão localizados próximos a Serra da Cantareira e a cidade de Guarulhos (Vila Ayrosa, Jardim Fontalis, Jardim Flor de Maio, dentre outros). O distrito em si não obedece a ideia de periferia distante do centro, nem de uma região totalmente abandonada pelo poder público, embora os bairros situados mais ao extremo norte apresentem essas características. É um território que contém 67 bairros, se iniciando nas proximidades do metrô Tucuruvi, passa pelo Horto Florestal e se estende até o extremo norte nos bairros Jardim Corisco e Jardim Valparaíso.

É comum escutar referências sobre o município de Guarulhos, por conta da proximidade espacial e, às vezes, de Mairiporã. Mesmo com grandes avenidas que integram a zona norte a região central da capital, se locomover do bairro ao centro amiúde é difícil devido ao tráfego congestionado, poucas linhas de ônibus que vão diretamente ao centro, e é um distrito determinado pela grande presença de morros. Por conta disso, alguns moradores preferem se deslocar a Guarulhos a que o centro de São Paulo, inclusive há muitos moradores da região que trabalham e estudam no município vizinho, pois basicamente ambos municípios estão separado, nesta região, pela Rodovia Fernão Dias.

A origem do distrito remonta a uma propriedade rural jesuíta do século XVI que se estendia do atual bairro da Luz (centro) ate Mairiporã. Na segunda metade do século XVIII esta propriedade começou a ser administrada pelo governo da capitania e posteriormente ocorre forte imigração europeia para a região ainda basicamente rural. Com características e relevos análogos aos de alguns países europeus muitos imigrantes foram atraídos para região.

No final do século XIX surge a Estrado de Ferro Cantareira (Tramway Cantareira) perfazendo um trecho dos atuais bairros do Brás, da Rua João Teodoro, até as proximidades do Tremembé. Pouco tempo depois se iniciou a construção de novos ramais, ligando o centro à zona norte, e esta até guarulhos. Em meados de 1910 e 1920 muitos loteamentos foram abertos nas proximidades do Tramway, como Vila Albertina, Vila Nova



Galvão e já na segunda metade do século XX as lacunas entre os bairros Tremembé e Jaçanã são preenchidos pela expansão habitacional, os quais seriam os bairros Vila Mazzei, Guapira, Parque Edu Chaves, Lauzanne, Vila Gustavo, Vila Ede, Vila Medeiros.

Entre os anos 1914 e 1930 houve uma extraordinária expansão urbana dessa área e em 1930 houve uma renovação do serviço de transporte, responsável por conectar outros locais da cidade. Lucia Sousa e Silva (2004) aponta que a ampliação da rede de transporte, tornando-se mais difusa e extensa, foi uma causa importante da abertura de novos loteamentos pela região do Tremembé, pois agora a população que ali residia poderia se deslocar até os perímetros centrais da capital.

Em finais do século XIX a população de baixa renda vivia em cortiços nos bairros centrais ou proximidades, mas *“com a multiplicação da força de trabalho e o acirramento da crise habitacional, verificou-se uma profunda alteração no modelo de assentamento residencial dessa população”* (SILVA, 2004:88), houve um processo de deslocamento às periferias de São Paulo, número registrado no explosivo crescimento dos arredores da capital nos anos de 1940 a 1960.

Esse crescimento foi acompanhado com o processo de zoneamento e ocupação do distrito poder ser dividida em dois grandes momentos. A primeira ocupação por volta dos anos 1960 com a vinda de um contingente populacional principalmente do nordeste com a perspectiva de ganhar dinheiro na capital e retornar a sua terra natal, com *“um projeto específico de família – a família operária – simbolizou o desenho de todo um mundo social nascente, a partir dos anos 60 e 70, nas margens da cidade”* (FELTRAN, 2008, p.68) sob a égide da estabilidade do emprego fordista estes operários/as compraram lotes populares, muitos irregulares, precários, clandestinos (Idem). A segunda ocupação se deu com traços bem diferentes, por volta dos finais dos anos 80, foi marcada pela crise econômica do período, lançando a taxa de desemprego de 7% em 1985 para mais de 20% em 2005. Dessa maneira o projeto dos anos 60 da aquisição da moradia popular por via da autoconstrução foi desestabilizado, com parte da população com casa própria e a outra parte, nos anos 90, começa a habitar as favelas e moradias mais precarizadas na região, com um projeto que não se inseria no de

família operária, como aponta Gabriel Feltran ao estudar um distrito periférico da região leste de São Paulo

Entre os operários e os favelados há fronteiras nítidas de histórico familiar, padrão sócio econômico e no acesso a bens e serviços sociais. Mas há também diferenças no projeto de estar no mundo. Enquanto as famílias operárias apontam seu vetor de interesse para as classes médias, de regiões mais centrais da cidade, os moradores da favela vivem o local e se apropriam dele. [...] De qualquer forma, é imperativo reconhecer que, a partir dos destinos distintos das famílias operárias originais, e com mais ênfase a partir da chegada das favelas, estabelecem-se fronteiras simbólicas constitutivas da população atual do bairro, e de sua heterogeneidade, que não podem ser ignoradas (2008, p. 70)

Assim em finais dos anos de 1980 se foi consolidando um quadro de proliferação de favelas e expansão de loteamentos irregulares nas proximidades da Serra da Cantareira (Jardim Filhos da Terra, Jardim Fontalis, Jova Rural e mais), devido ao encarecimento do acesso à terra. Nesta década o poder público lança projetos habitacionais, como CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano), Cingapura, no distrito do Tremembé surge o CHDU Jova Rural. No que tange aos anos 90 houve um crescimento populacional exponencial nas periferias da cidade, o que ocasionou um aumento de habitantes no distrito do Tremembé de 125.075 em 1991 para 163.803 em 2001, segundo Silva

A permanência do movimento de periferização paulistana se revela tanto pelo crescimento populacional observado nos distritos periféricos do município sede, quanto por aquele relativo aos municípios da periferia metropolitana: enquanto espaços regionais mais centrais e consolidados encontravam-se em processo de

perda de população, os distritos e municípios periféricos continuavam recebendo contingentes populacionais significativos. Os dados do Censo 2000 confirma este movimento: dentre os 96 distritos existentes na cidade de São Paulo, 53, localizados na região central do município, perderam população, ao passo que os 43 restantes, localizados nas franjas da cidade, acomodaram um número significativo de novos moradores (SILVA,2004:103)

Em 2001 as zonas urbanas se apropriam intensamente dos limítrofes da Serra da Cantareira, principalmente Jardim Corisco e Jardim das Pedras, ocasionando notável desmatamento entre 1980 e 2000 com o escopo de criar loteamentos irregulares para população de baixa renda.

Durante a primeira metade do século os projetos habitacionais eram praticamente todos da iniciativa privada, então a população de baixa renda fazia a autoconstrução em ocupações clandestinas que foram sendo regularizadas pelo Estado com o decorrer dos anos.

Sucintamente, a parte periférica da região nordeste é composta majoritariamente por migrantes do norte e nordeste, que outrora pagavam aluguel aos arredores do metrô na zona norte e depois se lançaram no empreendimento da autoconstrução ou que vieram diretamente a São Paulo com contatos de parentes que já estavam estabelecidos na capital.

A EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)<sup>22</sup> está localizada neste contexto, na periferia do distrito do Tremembé, próxima a Serra da Cantareira. As crianças que estudam na escola vem diversos bairros do distrito (como Cachoeira, Vila Zilda, Jardim Fontalis, Jardim Joamar, Jardim Joana D'arc) uns mais próximos da escola, outros nem tanto, mas o trajeto entre a residência e a EMEI é facilitado pelo transporte público fornecido pela prefeitura.

---

<sup>22</sup>A pedido da escola resguardo o nome da EMEI em que realizei a pesquisa.

A escolha de fazer pesquisa de campo em uma escola municipal de educação infantil parte do princípio de que a escola é um importante espaço de socialidade das crianças, juntamente com a família e o bairro/comunidade de residência, na qual as crianças podem estabelecer contato com um grupo mais amplo, apreendendo sistemas de regras, valores, interagindo e participando de construções sociais e nessa interação que podem transgredir regras dos adultos, colaborar, ou elaborar outras. A escola assume um papel importante, na sociedade ocidental, para a concepção de infância e para as crianças, mas é preciso se atentar para não tomar a criança sinônimo de aluno pelo fato de fazer pesquisas em uma escola, porque a escola é apenas um ambiente que a criança frequenta, existindo inúmeros outros.

Pela minha experiência e pelas minhas inscrições corporais que me marcam socialmente como homem seria improvável que eu tivesse acesso as famílias ou a outros ambientes com as crianças que não fosse a escola, visto que minha presença despertava suspeitas e desconfianças, por isso optei por privilegiar o campo na EMEI.

A escola conta com dois parques, um não coberto, de terra, bem amplo com distintos brinquedos, como balanço, escorregador, gangorras e outro menor, semi-coberto, com uma espécie de escada de madeira para as crianças escalam. Há uma quadra para esportes coberta, com duas traves de futebol e arquibancada. Tem seis salas de aulas, com aproximadamente trinta crianças cada, equipadas com lousa e variados brinquedos. Contém uma sala de professores, uma sala de vídeo, um refeitório amplo com cozinha e mesas e uma secretaria e diretoria, além de ter uma garagem para carros e transportes que conduzem as crianças à escola. Todos esses espaços eram utilizados semanalmente pelas professoras e crianças, em distintos horários a partir de uma linha do tempo que criava escalas entre as turmas, para que cada espaço não fosse ocupado por mais de duas turmas no mesmo momento. Essa era a organização e disposição da escola no período vespertino, único período que eu frequentava a escola por conta de minha negociação com a coordenadora pedagógica Regiane.

A pesquisa foi realizada com o ciclo infantil I com crianças de 3 e 4 anos e o infantil II, de 5 a 6 anos. As turmas tinham de 25 a 35 crianças. Três salas condiziam ao infantil I e as demais eram para o infantil II. Embora a gestão de cada sala fosse

feito de diferentes formas, havia elementos em comum durante o decorrer do dia, como o início com o *acolhimento* e a *rotina* e a *organização da saída*. Eu acompanhava cada dia uma sala, em suas atividades dentro de sala, fora das classes, no refeitório e escovação, desta maneira eu estava com as crianças e as professoras em todos os ambientes da escola.

Quanto as famílias das crianças, em perguntas feitas às professoras elas relataram que em geral pais e mães tinha entre 35 e 40 anos, alguns eram mais jovens, na faixa etária de 25 anos. Essa informação foi obtida com as professoras, pois tive raros e esporádicos contatos com as famílias, sendo que muitas crianças eram levadas para casa pelo transporte escola, pela perua escolar.



Figura 1.1. Distrito do Tremembé circulado em vermelho no mapa.

## CAPÍTULO 4. QUALIFICADORES DO GÊNERO NA PERIFERIA

### 4.1 Expressões de gênero, violência e funk.

Segundo dados do INFOCRIM-SSP (Sistema de Informação Criminal)<sup>23</sup> em de janeiro a agosto de 2015 os índice pessoas envolvidas em atos infracionais no distrito do Tremembé foi considerado alto/médio em consideração aos ocorridos na

<sup>23</sup>Informações: <http://www.ssp.sp.gov.br/novaestatistica/Pesquisa.aspx>

capital como um todo, entre eles se destacam: roubo, tráfico e porte ilegal de arma, computando um número de 965 inquéritos policiais instaurados.

Segundo o *Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil* a taxa de mortalidade juvenil cresceu de 1980 a 2008 (WAISELFISZ, 2011, p. 17), sendo que o homicídio prevaleceu, apontado como 39,7% das mortes a cada 100 mil jovens. É na faixa de 15 a 24 anos que o homicídio atinge sua maior expressão, com taxas de 63 % destes 39,7% (Idem, p. 53). No distrito do Tremembé, o indicador de homicídio juvenil em 2011, considerando-se de 15 a 29 anos, foi de 20,59% por cem mil habitantes<sup>24</sup>.

Um caso em 2013 teve grande repercussão da grande mídia, foi o do assassinato do jovem Douglas Rodrigues por policiais militares. Se criou uma campanha chamada “Por que o senhor atirou em mim?”<sup>25</sup>, título referente a interpelação do jovem ao policial que o alvejou, com o intuito de visibilizar a violência nas periferias, mais enfaticamente no que diz respeito a violência policial. O episódio aconteceu no bairro do Jardim Brasil na zona norte da capital, próximo ao início do distrito do Tremembé. Este é, infelizmente, um dos alarmantes casos de homicídio na periferia envolvendo policiais militares e jovens, em sua maioria negros e pobres. Basta lembrar a recente chacina ocorrida em agosto em Osasco e Barueri<sup>26</sup> que resultou em 19 mortos, evidenciando que no Brasil as vítimas de violência policial têm CEP, classe, raça e faixa etária. No distrito do Tremembé, o indicador de homicídio juvenil em 2011, considerando-se de 15 a 29 anos, foi de 20,59% por cem mil habitantes<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup>Fonte: Pro-Aim (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde)

<sup>25</sup>Mais detalhes acesse: <http://coletivoarrua.org/por-que-o-senhor-atirou-em-mim/>

<sup>26</sup>Mais informações: <http://periferiaemmovimento.com.br/tag/chacina-em-osasco/>

<sup>27</sup>Fonte: Pro-Aim (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde)

Obviamente estes dados não refletem exatamente a realidade social do contexto periférico, mas indicam elementos a se considerar e refletir. No caso da EMEI, as crianças traziam vivências e experiências associadas ao mundo do crime, tanto em suas falas, brincadeiras, conversas, expressões e estilística. Neste sentido, um evento de pertinência ocorreu quando eu estava na classe ajudando dois meninos a pintar um desenho com canetas coloridas, quando um deles, de 6 anos, me pergunta

Renato: Tio, você tá com a tampa da caneta?

Eu: Não, não sei onde está.

Renato: Vou fazer uma revista em você,tio.

Eu: Revista?

Renato: Sim, tio, igual a polícia faz na gente. Cadê a tampa? (Diário de Campo, Maio, 2015).

A sentença do menino elucida uma abordagem policial e seu conhecimento tácito desse processo. Certamente, se ele não passou por uma abordagem, deve ter visto ou conhecido alguém que foi revistado, posto que nas periferias de São Paulo abordagens policiais abusivas e desrespeitosas fazem parte do cotidiano das pessoas.

Em outra ocasião e com outra turma, a professora Caroline pergunta a Roberto, de 5 anos de idade, se ele gosta de ler, ele afirma categoricamente que não. Rapidamente a professora diz que ele precisa ler e estudar assim poderá ter um emprego no futuro e ter dinheiro, prontamente o menino responde que se ele precisar de dinheiro basta roubar. A professora por instantes fica sem reação e se distancia, em seguida se aproxima de mim, me narra o acontecimento, e me conta que o pai deste garoto está preso, cumprindo pena por roubo.

Durante um curto período do ano a escola contou com uma estagiária para auxiliar as professoras com as salas. Tivemos pouco contato, porém de intensos diálogos e debates. Um dia ela assumiu a responsabilidade de ficar com uma turma durante metade do período vespertino no lugar de uma professora que havia faltado. Acidentalmente naquele dia havia me programado para fazer as observações nesta sala. Logo no início da tarde essa

estagiária me informa para ficar de olho em um menino, o Roberto, me dizendo que ele, a todo momento, gesticula e se expressa como se estivesse portando uma arma de fogo para resolver os conflitos com os colegas. Ao entender da estagiária aquela estilística representava indiretamente certa associação com a criminalidade. A partir disso comecei a observar as ações e expressões de Roberto na relação com as outras crianças e, em um momento, no parque, decidi perguntar a ele o que estava fazendo:

Eu: Roberto, do que você está brincando?

Roberto: Sou ladrão, tio. Do morro.

Eu: E como você brinca disso?

Roberto: Assim ó.

Seguramente esta estilística não se restringe a apenas estes garotos, muitas outras cenas parecidas aconteceram, em diversas turmas, entretanto todas com meninos e do infantil II, ou seja, de 5 a 6 anos. Houve também um caso de um menino, Mateus, da turma da professora Julieta que brigou com os colegas na sala durante a montagem de um quebra-cabeça, imediatamente ele se distanciou do grupo e começou a chorar. Ficou por alguns minutos chorando até que a professora foi ao seu lado e perguntou:

Julieta: Mateus que foi? O que eles fizeram?

Mateus: Nada [chorando]

Julieta: Eles num deixaram você montar?

Mateus: Sim. Quando eu tiver 11 anos vou ganhar uma arma do meu pai e matar todo mundo aqui.

Julieta se assusta e tenta conversar com o menino. Seu pai também tinha antecedentes criminais, havia cumprido pena por roubo e tráfico, segundo a professora.

Notadamente todos esses fatos foram com meninos do núcleo infantil II. Não circunstancialmente porque na(s) periferia(s) há um íntima relação entre masculinidade e



criminalidade, na sua imagem combinada com uso de arma de fogo, disposição para matar e morrer em nome da honra, ter dinheiro e ostentar. Fala-se em masculinidade hegemônica, a qual é associada ao homem heterossexual, numa posição de dominação das mulheres. Contudo, estudos mais recentes<sup>28</sup> discorrem sobre masculinidades, no plural, com a intenção de abarcar a pluralidade de expressões de gênero de identidade sexuais dissidentes<sup>29</sup> e a hierarquia existentes entre as masculinidades.

Cabe enfatizar que conceito de *masculinidade hegemônica* não é unívoco, apresenta contradições e clivagens. Os estudos sobre masculinidade se consolidaram em finais dos anos 80 e início dos 90 do século XX, influenciando várias áreas, desde educação, sociologia, antropologia até a criminologia, assim o conceito foi utilizado em contextos sociais diversos. Neste período o conceito era imbuído de pressuposições essencialistas de sexo e gênero, naturalizando o corpo, negligenciando os aspectos discursivos das identidades e dicotomizando homens e mulheres.

Connel & Messerschmidt propõem relevar a contingência e temporalidade da noção de *masculinidade hegemônica*, não a concebendo como fixa e não se referindo a sua hegemonia em qualquer tempo e espaço, posto que as características definidoras da hegemonia tem variabilidades e configurações outras

Pensamos que os críticos apontaram de forma correta as ambiguidades do uso do conceito. É desejável eliminar qualquer uso da masculinidade hegemônica como fixa, como um modelo trans-histórico. Esse uso viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais da masculinidade (CONNEL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252).

---

<sup>28</sup>Estudos realizados por Connel & Messerschmidt (2013), por exemplo.

<sup>29</sup>Estudos realizados por Connel & Messerschmidt (2013), por exemplo.

Antes de ser um conceito que se define no que caracteriza e descreve, é uma forma de dar inteligibilidade às dinâmicas e aos processos sociais. A pertinência do conceito de masculinidade reside no fato de se atentar às configurações sociais, pensando como os homens se posicionam por meio das práticas discursivas e como opera por meio de referenciais, produção de exemplos, figuras e símbolos.

Na(s) periferia(s) o ideal de *masculinidade hegemônica* não é o mesmo que o encontrado em classes altas e dominantes ou aquele que dá substância em países europeus. Seguramente na periferia há várias expressões de masculinidades, porém o que dá consistência à *masculinidade hegemônica*, entre os jovens a partir do campo analisado, é o referencial do crime, são aspectos associados a violência, honra, coragem, negação de emotividade, conquista de dinheiro por meio do crime ou tráfico. É um ideal de masculinidade almejado, independentemente de envolvimento com a criminalidade, pois o fato de operar por meio de exemplos não implica necessariamente estar alinhado com todos os aspectos dessa masculinidade, mas, sobretudo, usá-la como parâmetro para ser e agir, desejá-la.

Nessa acepção de masculinidade, oscila e se confronta a identidade de trabalhador/provedor e malandro/marginal/bandido, ou seja, por meio do mundo do crime ou tráfico que se provém renda e se estabelece relações de solidariedade entre familiares e amigos/as, conforme indicou Melissa de Mattos Pimenta (2014)

É fundamental também se construir em oposição ao *gay*, falando pejorativamente e desvalorizando, algo comum e cotidiano também nas falas dos meninos na escola. Costuma-se atribuir o termo *gay*, com um tom pejorativo, para elementos que demonstram emotividade, afetividade ou que estão relacionados ao que socialmente é considerado feminino e para os meninos que tem uma performatividade de gênero não considerada hegemônica, fazendo piadas e gozações. Por exemplo, repetidas vezes os meninos, de diferentes turmas, me interpelaram sobre minha tatuagem de girassol no cotovelo. Perguntavam primeiramente que desenho era, quando dizia que era um girassol, retrucavam me chamando de *viadinho*, *baitola*, *bichinha*. Cena similar foi constatada no uso dos meus brincos e por conta da minha depilação

Pedro: Tio, você não tem pelos?

Eu: Tenho, mas eu tiro.

Pedro: Por quê tio? Homem tem pelo, você não é homem?

Eu: Porque eu gosto de tirar.

Pedro: Ixi tio, você é viadinho

Logo em seguida, Pedro seguiu de volta a sua mesa e contou a todos os meninos e meninas que eu me depilava, no mesmo instante os meninos começaram a rir e espalhar para o resto da sala que eu era *viadinho*. As meninas apenas olharam intensamente para mim e comentaram algo entre elas, porém os meninos começaram a entoar em voz alta a palavra *viadinho*.

Essa masculinidade hegemônica da periferia, expressa nas frases destes meninos, está alicerçada, como havia dito, em negação de emotividade, coragem, honra, se valer do uso da arma de fogo e da criminalidade como uma espécie de vida no limite, na linha tênue entre vida e possibilidade de morte. Além disso, se distanciar de tudo ou qualquer associação à feminilidade é imprescindível para a construção dessa performatividade de gênero.

Diante desse quadro vale frisar que os meninos não incorporam as expressões de masculinidades observadas na periferia ou em sua família, por exemplo, eles reinterpretam e expressam a sua maneira, porquanto simultaneamente é possível notar a presença forte de estereótipos, papéis de gênero nas ações e expressões dos meninos e também uma releitura ou até mesmo contestação por parte de alguns deles do que é considerado masculino, por exemplo a demonstração de afeto e carinho manifestada pela proximidade de contato físico, ao abraçar, segurar a mão, atitudes de impensável consonância no interior de uma masculinidade hegemônica na periferia. Assim, coexistem a hiperatividade, agressividade, sofrimento físico e corporal como forma de construção de uma masculinidade socialmente desejada com brechas de subversão e reformulação. Por certo, isto não ocorre de maneira idêntica entre todos os meninos, porque há aqueles que se conformam mais com a masculinidade hegemônica, aqueles que destoam e outros que oscilam entre momentos de sintonia e de ruptura. O caso de Adriano é emblemático nesse sentido, posto que em diversos momentos, de conflitos ou brigas, ele sobrepunha sua voz à voz das meninas, assim como a maioria dos outros meninos, se recusava a usar

roupas ou apetrechos de cor-de-rosa, até mesmo lápis de colorir, mas em diversas brincadeiras assumia papéis de personagens tidas socialmente como femininas: Mulher Maravilha, Vampira (personagens dos desenhos DC Comics e Marvel Comics<sup>30</sup>) -

Eu: Vocês estão brincando de quê?

Adriano: De X-men

Wanda: De X-men, tio.

Eu: E como brinca?

Adriano: Assim, tio, como a gente está fazendo.

Adriano: Eu sou a mulher maravilha

Wanda: Não, eu sou a mulher maravilha

Adriano: Eu tinha falado primeiro (...)

Adriano argumenta, logo após, que sempre era Wanda que fazia o papel de Mulher Maravilha, então agora era sua vez, além de ter falado primeiro que assumiria este papel. Wanda conforma-se e assume outra personagem na brincadeira.

O exemplo desses meninos expressa como para as crianças não há uma concordância absoluta com expressões e categorias de gênero binárias e estanques, pois frequentemente eles transpassavam as fronteiras delimitadas a cada gênero, ou ainda reafirmam. Trata-se de um processo em construção, antes de uma identidade fixa e estável, assinalada por momentos de transgressão e adesão às normas de gênero.

A violência é produtiva em relação a gênero no sentido de que as performatividades de gênero na periferia são forjadas e construídas com forte presença e referência a violência em diversos âmbitos. Assim a violência perpassa várias experiências da vida e dos sujeitos na periferia, dando corpo a categorias de gênero valorizadas criadas como reflexo, reinterpretação ou apreensão dessa violência. A expressão de uma masculinidade hegemônica periférica está associada a uma postura e conduta violenta em relação a outras pessoas ou situações, isto é, espera-se e valoriza-se determinado tipo de ação caracterizada pela violência de sujeitos que reivindicuem essa performatividade.

---

<sup>30</sup>A saber: <http://marvel.com/> e <http://www.dccomics.com/>.

## 4.2 Funk: Condutas e Performatividade de Gênero

Sem a intenção de fazer uma apresentação exaustiva, uma genealogia ou buscar as particularidades históricas e conjunturais que fomentaram o surgimento e a caracterização do funk no Brasil, pretendo explicar brevemente a origem e alguns aspectos do funk que tem interface com expressões de gênero masculinas e femininas na periferia.

Pode-se definir que o funk é um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 60, mais propriamente do *soul music* e influências do R&B, rock e da música psicodélica. Inicialmente, a palavra *funk* tinha fortes conotações sexuais na língua inglesa.

É na década de 80 que o funk chega no Brasil, nos bailes do Rio de Janeiro, influenciados por um ritmo da Flórida chamado *Miami Bass* que tinha músicas erotizadas e batidas rápidas. As primeiras gravações cariocas abordavam temas ligado com roubo, tráfico, violência nas favelas e eram realizados em clubes das periferias, se expandido posteriormente para as ruas, a céu aberto.

Em meados dos anos 90 os bailes se multiplicam e popularizam tomando como palco a baixada santista e depois São Paulo, ao mesmo tempo que começam a ser alvo de estigmas. Neste período ocorriam várias brigas nos bailes, culminando, as vezes, em vítimas fatais, então começam a aparecer discursos de proibição dos bailes devido ao seu caráter conflitivo. Surgem diferentes tipos de funk, tais como um consciente que defendia a paz nos bailes, o *melody* relacionado com temas de amor e romances e o proibidão que rapidamente ganha relativa visibilidade, com temas associados tráfico, provocações a facções rivais.

Em finais dos anos 1990 e início de 2000 surgiram muitas músicas com conotação erótica e sexual. Com um ritmo contagiante, com rimas fáceis, fez com que muitas pessoas o apreciassem, disseminando-se e fazendo relativo sucesso em todo país. Nesse período o funk ostentação entra em São Paulo por meio de muitos *rappers* que tiveram contato com o funk da baixada santista e decidiram se enveredar na carreira de Mc's no funk. Os temas centrais nas músicas referem-se ao consumo de objetos de valor, carros, motocicletas, exaltando a gana de

conquistas econômicas, materiais e cenas com muitas mulheres em danças sensuais.

Em geral o público predominante do funk são as classes mais baixas e os bailes, em São Paulo, acontecem em sua maioria nas ruas das periferias, como frisa letra da música *Baile de Favela* de Mc João, Mc's morador bairro Jova Rural no distrito do Tremembé

Que o Helipa, é baile de favela  
 Que a Marconi, é baile de favela  
 E a São Rafael, é baile de favela  
 E os menor preparado pra foder com a  
 xota delas

Eliza Maria, é baile de favela  
 Invasão, é baile de favela  
 E as casinhas, é baile de favela  
 E os menor preparado pra foder com  
 checa dela (2014)

Esta música, muito escutada e cantada pelas crianças na escola, tornou-se muito conhecida nos *fluxos*, como são nomeados os bailes funk espontâneos, feitos nas ruas com caixas de som ou carros equipados com aparelhos sonoros de grande potência

E tipo assim, o fluxo é pros muleques da favela, mano, tá ligado? O fluxo é tipo assim, quem encosta lá sabe que é um funk de verdade, tá ligado? Por quê? Porque você vê várias coisas, lógico, mas lá é todo mundo junto, tá ligado. Ali várias pessoas se conhece, aquela comunicação, troca ideia, faz os passinhos. Aí começa a zoeira, tá ligado? (MC Bin Laden, 2014, documentário *No Fluxo*)

D'Andrea afirma um dos fenômenos responsáveis pela disseminação e popularização do funk foi o amplo acesso à internet que as classes populares começaram a usufruir nestes últimos dez anos. Desde a utilização dos telecentros em 2000 até

o barateamento e facilidade de crédito e parcelamento de computadores e conexões com internet. Hoje existem empresas especializadas na produção e gerenciamento do funk, como a Kondzilla, e produtoras de vídeos e clipes como o Tom Produções, ambas produzem e divulgam artistas de camadas pobres e que, às vezes, viram celebridades na internet por meio da postagem de vídeos no youtube (2013).

Resumidamente Yúdice (2004) disserta que se pode diferir duas ondas do funk, a primeira onde refere-se a década de 70 com músicas relacionados ao crime, uso de drogas, tráfico e armas – conhecido como *proibições* – e a segunda na década de 90 na qual os bailes deixaram de vislumbrar os temas dos anos 70 e começaram a falar mais sobre sensualidade, erotismo. O fato de o autor classificar duas ondas no funk, principalmente no Rio de Janeiro onde se deu com mais ênfase, não implica em uma ter superado a outra ou ter dissolvido a outra, o que Yúdice sugere é que houve uma diferença de popularidade nos bailes, mas ambas estilos não deixaram de existir.

Em São Paulo nos finais dos anos 90 o funk ostentação ganha espaço na cena musical, com os bailes e fluxos, mas é a partir de 2000 que se consolida, por meio das gravadoras, com milhões de acessos virtuais, com o surgimento de novos/as Mc's e expansão de fluxos por várias regiões periféricas da capital paulista. Outro estilo que se propagou na capital foi também o chamado “Passinho do Romano”, assim denominado pois surgiu no Jardim Romano, periferia da zona leste de São Paulo. Consiste em um dança aparentemente de passos desconexos e improvisados, simulando um robô ou um estado alterado pelo uso de substâncias alucinógenas, no entanto a dança recorre a várias técnicas de outras danças, como frevo, *break dance*. Usualmente as letras falam sobre uso de drogas e seus efeitos, erotismo e sexo, porém de forma risível, cômica, muitas vezes em tom de piada. Fez e atualmente faz grande sucesso nos *fluxos* das periferias, ganhando destaque e também estimulando vários campeonatos – as *Batalhas do Passinho*. Comumente, observava-se as crianças, em geral os meninos, dançando e realizando os passinhos em seus momentos de brincadeiras livres, as quais não eram guiadas pelas professoras. Inclusive uma vez pude ver o início da criação de uma *batalha do passinho* instituído pelos meninos no qual as meninas seriam o juri, porém logo foi

desmantelado pela chegada da professora e pelo sinal da escola de retornar as salas de aulas.

O funk apresenta diferentes ritmos, danças e conteúdos, contudo no que tange à performatividade de gênero é possível notar que há prescrições de condutas e eixos indicados a se seguir. O funk portanto constrói e é construído por expressões de gênero, é norteado por aspectos: lealdade, *disciplina*, *humildade*, *proceder*. Estes três aspectos e prescrições “nativas” recaem mais acentuadamente à performatividade da masculinidade, não tanto a da feminilidade, e também não estão presentes tão somente no universo simbólico e social do funk, se encontra semelhança com o rap/hip hop e no mundo do crime<sup>31</sup> sob o axioma L.H.P. (Lealdade, Humildade e Procedimento).

O funk desempenha pertinente papel simbólico na dinâmica social de gênero na periferia, conquanto seja criminalizado pela polícia e poder público, basta se atentar a inúmeras mortes de Mc's pela polícia e a constante tentativa de proibir e acabar com os fluxos<sup>34</sup>. Isso não significa que outros estilos, como o *rap* ou *hip hop* por exemplo, não esteja conectado com o marcador social de gênero, mas sim que o próprio campo e as crianças direcionaram e destacaram a centralidade do funk, e não de outros estilos musicais, para expressões e performatividade de gênero.

Não se constatou criança alguma usando esses termos, contudo eles estão em praticamente todas letras de funk, direta ou indiretamente, e o funk, por sua vez, está no cotidiano das crianças em seus diversos espaços de socialidade, incluindo a escola, atuando como um referencial, em quem elas se espelham para agir e que estimulam e arquitetam as performatividades de gênero periféricas. Desta forma, o funk explicita possibilidade e modos de ser criança no mundo.

Os aspectos constituidores de gênero no funk, como um tipo de conduta moral, atingem tanto a masculinidade quanto a feminilidade, mas é mais contundente em sua prescrição de masculinidade. Logo ao atuar como norteador e conduta moral da masculinidade, estes aspectos possuem distintos conteúdos que se

---

<sup>31</sup>Para saber mais, consulta: Adalton, Marques. Crime e Proceder: um experimento antropológico. Editora Alameada (2014).



imbricam, para defini-los e caracterizá-los recorre-se às músicas, contextualizando-os, por conta da inviabilidade de realizar entrevistas com os/as funkeiros/as.

Termo lealdade é autoexplicativo, pressupõe honrar com sua palavra e com os outros ao seu redor, principalmente com seus iguais, com amigos, parentes de sua comunidade ou de afinidade - “*Lealdade é o lema da comunidade, fé em deus, é só irmão, braço fiel*” (Cláudio; Ratinho; Mc. Respeito, lealdade e dignidade)

A *disciplina* é ter organização, firmeza, determinação, não desistir apesar das dificuldades e encarar os problemas pensando em superá-los. É importante também manter o respeito pela comunidade em que você vive e pelas pessoas, agindo sempre pelo que se considera certo

Na pureza, meu amigo. Eu vou te dar o papo. O certo é o certo, o errado é o errado. Não pode trair, nem fazer covardia, mostrar que tu é puro assim no dia a dia [...] Não aceito mancada, tem que ter disciplina (Mc Sabrina, 2007)

Na música “Humildade e Disciplina” do Mc Menor do Chapa a *disciplina* está intimamente ligada a ideia de humildade

E aí irmão, humildade e disciplina! [...] É paz, justiça e lazer, o baile rola, quem é contra mete o pé! Venha curtir, com paz, amor e muita fé, sem violência, só chega e falar que é nós. Menor do chapa, humildemente eu to cantando (2014)

*Humildade* é não esquecer as origens, não querer ser mais do que as outras pessoas e nem se diminuir, reconhecer as diferenças e não invejá-las. Como Mc Menor do Chapa sugere tem a ver com *disciplina*, se esforçar, persistir

Porque a humildade é a essência da vida. A vida é tipo roda gigante, então pra que esculacho? Se hoje está em cima, amanhã tá em baixo, é meu Deus que me

guia, porque ele é a melhor saída [...] Pra alcançar o sucesso, eu tive fé e fui a luta, mas não mudei minha conduta, nem me jeito de ser [...] Quer conhecer uma pessoa? Dá a ela dinheiro, fama e poder. Ela esquece das origens, nem lembra de onde veio. Só quer glamour e área vip, se tem flash tá no meio. (Shock, Mc Andrezinho. A vida é tipo roda gigante. 2013)

*Proceder* é confiar, honrar e cumprir as coisas com os seus iguais em momentos difíceis, ter palavra, porém está ligado a ideia de continuidade histórica, isto é, *proceder* não se conquista no momento ou rapidamente, mas advém de anos, de demonstração de que é possível confiar e honrar, assim o que dá validade ao seu *proceder* é o tempo.

Esses elementos estão marcados na conduta e vivência dos/das jovens da periferia, atravessando todos as variedades de estilos que o funk pode assumir. Embora não existam somente estes preceitos morais e de conduta, há outros transversais e acoplados, porém os três expostos adquirem centralidade para uma expressão e performatividade hegemônica de masculinidade, sem os quais não se atinge uma estilística valorizada socialmente.

Para as performatividades de gênero socialmente valorizadas há termos usados correntemente nas periferias: *zika* e *chave*. *Zika* é uma terminologia que se refere tanto a expressões de feminilidade quanto de masculinidade, contudo aparece mais vinculada à masculinidade, que, em suma, consiste em seguir e estar em consonância com a conduta disseminada e apreciada socialmente nos bairros periféricos, como versam Mc Guime e Terra Preta

[...] Chapa, vi os mulekes passar  
Tem uns descendo o escadão, outros já  
tão na praça  
Quem é que vai buscar os drinques?  
Aqui tem duas onças  
Vamos brindar esse rolê  
Mantendo a resposta!  
E as mina grita

Hey os mulekes é zika  
As mina paga um pau  
Pé de breque até imita  
Agora perceberam que os mulekes é  
zika  
Zika!  
Em questão de segundo o bonde veio de  
repente  
É só mulekes zika  
O bonde é chapa quente  
Quer se envolver vem com a gente  
Com as minas atraente  
Não temos diferenças  
Apenas somos diferentes  
Avisa os recalcados, conseqüentemente  
Avisa os invejosos para sair da frente  
Para ficar ciente que o som é potente  
Aqui a lei é essa: olho por olho, dente  
por dente  
Enquanto os meninos na quebrada,  
adolescente  
Levam no bolso uma paranga verde-  
florescente  
Rende a brisa então  
Chega na fita, não desacredita que os  
mulekes é zika [...]  
Respeite é respeito, cada um com sua  
brisa  
Atitude e humildade é o que o mundo  
precisa  
Paz, justiça e liberdade  
Quem que veste a camisa?  
Esquece o din que o respeito você não  
compra com visa  
Salve!  
Maloqueiro em casa  
Chama as minas, chamas os parças  
Joga as carnes na brasa  
Olha as peita, olha os panos que os  
mulekes traja  
Pela leste, norte, sul, oeste  
Ruas do graja

Sem caô!  
 Lá na quebrada tem de monte, jão  
 Se quer saber a galeria é fonte, jão  
 Mas na melhor noiz tá de audi  
 Tá de pollo, lacoste  
 Se brinda tubaína os bico-sujo fica em  
 choque (2013)

Estas características também são atribuídas ao termo *chave*, porém tem particularidades associadas à criminalidade ou a ser encarado socialmente como marginal principalmente pela polícia. A dificuldade de delimitar esses termos nativos se dá pela pluralidade de significados que pode assumir em diversos contextos, assim tais definições e explicações dão uma ideia, mas não resumem a totalidade das expressões de identidades periféricas.

Não se verificou o clássico desejo, criado em torno da periferia, de que os meninos têm desejo de se tornar jogadores de futebol e enriquecer, como uma possibilidade de carreira para os jovens de periferia, mas sim a expectativa de se tornarem Mc's de funk, algo mais concreto e papável na segunda década do século XIX para os jovens e crianças periféricas, posto que há inúmeros exemplos de Mc's, moradores de periferias de São Paulo, que se arriscaram em carreiras funk e conseguiram enriquecer e ter sucesso profissional. Em meio a adversidade muitos jovens e crianças se lançam na batalha de se tornar Mc's, basta ver a Mc Melody, menina de oito anos de idade, e Mc Brinquedo, de treze anos, ambos atingiram grande sucesso de visualizações no *youtube*. Entretanto, essa entrada precoce no universo do funk veio acompanhada com uma discussão polêmica acerca da sexualização das crianças, principalmente das meninas. Por exemplo, a Mc Melody, aos 8 anos de idade, gerou grande polêmica na mídia por cantar funk e fazer performances em seus clipes, gravados com apoio de seu pai Mc Belinho<sup>32</sup>. A sua exposição e publicização na mídia fez com a menina recebesse vários comentários em redes sociais da internet, tanto de críticas

---

<sup>32</sup>Consultar: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/mc-melody-de-8-anos-cao-polemica-pai-defende-so-porque-ela-canta-funk-15737518.html>

de sua carreira por ser uma criança, ou mensagens de apoio e comentários de explícito caráter sexual.

O universo simbólico e cultural do funk afasta a noção de infância das características de docilidade e pureza que foram dadas durante a modernidade. Todavia, não apenas o funk operou essa mudança, Andrade (2010) mostra como a publicidade se vale da infância e das crianças como sujeitos para vender, tornando-as consumidoras e para tanto rompe com a noção moderna de infância, pondo em seu lugar as crianças como sedutoras, como pequeno homem ou pequena mulher, como projeções do adulto. Asseguradamente, não foi o funk que protagonizou a invenção dessa concepção outra de infância, mas sim pôs em circulação as representações de meninas e meninos presentes no contexto social da nossa cultura e sociedade, com categorias de gênero e erotização.

Jane Felipe e Bianca Guizzo dissertam que

As significativas transformações – políticas, econômicas, sociais, culturais – nas últimas décadas, em combinação com o acesso infantil a informações sobre o mundo adulto, e especialmente com o surgimento de novas tecnologias, como os meios de comunicação de massa e a Internet, têm afetado drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea. É possível verificar que a representação da pureza e ingenuidade, suscitada pelas imagens infantis veiculadas pela mídia, tem sido substituída por outras extremamente erotizadas, principalmente em relação às meninas (2003, p.120)

As autoras discorrem que nesse processo as crianças passam a ser vistas como consumidoras e objetos a serem consumidas. Elas localizam histórica e socialmente este processo, partindo dos anos 50 do século XX com o surgimento de novas tecnologias após a segunda guerra mundial, momento em que as crianças são descobertas como potenciais consumidoras. A partir

disso, inúmeros produtos têm sido direcionados e destinados às crianças, nos mais diversos segmentos (brinquedos, roupas, livros, revistas, dentre outros).

Para mais, as autoras dizem que o fenômeno de dessexualizar as crianças é recente historicamente, porque por volta do século XVII meninas e meninos compartilhavam e experienciavam o mundo adulto em todos seus sentidos. Na Grécia antiga, a título de exemplo, a relação sexual entre adultos e crianças era concebida como parte de um processo pedagógico mais amplo. O pressuposto da criança como inocente e assexuada é um valor fundamental da sociedade judaico-cristã, sexualizá-la seria então profanar sua natureza. No século XVIII se consolida a ideia da criança como sujeitos de direitos, merecedora de dignidade, integridade física e moral e no século XIX criou-se leis para bem-estar e proteção à infância, gerando, conseqüentemente, um maior controle do Estado sobre o corpo e sexualidade das crianças e jovens. Transladou-se da indiferença com os abusos e práticas sexuais com crianças à protetividade e vigilância constante da sexualidade infantil, bem como de sexualidades consideradas patológicas. Porém, apesar desse maior controle do Estado sabe-se que as práticas sexuais entre crianças e adultos são toleradas e até mesmo estimuladas.

Corpos tidos socialmente como masculinos e femininos são percebidos e valorizados de formas diferentes, assim a sexualização que recai sobre os corpos considerados femininos das crianças é distinta da que incide sobre os masculinos.

A masculinidade periférica no campo da infância aparece na figura do *menor*, na qual se concentra a ideia do menino, menor de idade, que já expressa uma masculinidade harmônica em relação aos preceitos de lealdade, humildade, disciplina e proceder. Já a feminilidade expressa no funk gira em torno de outros valores e características. A *novinha* aparece como figura central, caracterizada por sua habilidade com dança, exaltada sexualidade, sedução, erotismo e simultaneamente com pureza e inocência sob a percepção que passa da menina para a pequena mulher de amanhã

As novinhas tão sensacional. Descendo, gostosa, prendendo legal. Subindo, gostosa, prendendo legal. Isso aqui tá gostoso, tá sensacional [...] Rebola,

gostosa, prendendo legal (MC Romântico As novinhas tão sensacional, 2014).

É o novo pique na comunidade, danças os adultos e também as crianças. E faz tum, tum, tum e a menina dança. Que grave é esse pretinha que teu bumbum balança? Que grave é esse loirinha que teu bumbum balança? Que grave é esse moreninha que teu bumbum balança? (MC Delano, Faz tum tum tum A menina dança, 2015).

Nestas músicas constata-se as características da *novinha*, sendo que os cliques veem acompanhados de objetos de ostentação, como carros, motocicletas, piscinas, casas de luxo, relógios e outros acessórios de ouro e *novinha* geralmente é representada por uma mulher jovem, com habilidades em dança, principalmente rebolando sugerindo relação sexual, vestem biquínis ou roupas sensuais e usam bastante maquiagem.

Tanto a figura da *novinha* quanto a do *menor* são espécies de devir, nos quais meninas e meninos devem se espelhar para ter performatividades de gênero aceitas socialmente em bairros periféricos. Assim, a *novinha* e o *menor* são expressões de gênero hegemônicas periféricas que ganham corpo, forma e conteúdo com referência ao mundo adulto, a expressões de gênero hegemônicas do universo dos adultos. Contudo, nem sempre essas figuras condizem a menoridade, há um jogo de temporalidade no uso dessas figuras dependendo do contexto e situação em que se insere, pois os termos a *novinha* e o *menor* podem ser utilizados para nomear adultos/as, dependendo das intenções e qualificações.

Não obstante, essa é a perspectiva do Mc's funkeiros, a que dê certa maneira ganha mais projeção e visibilidade. Agora cabe exprimir a perspectiva das Mc's funkeiras, ou parte delas, posto que não são todas Mc's que veem o funk da maneira esboçada acima. As Mc's veem e apontam o feminino no funk como empoderamento, uma mulher despreendida dos compromissos e valores de casamento, podendo ter relacionamentos sem compromisso, sem se submeter

emocionalmente. Não querem ser vistas como frágeis, passivas, sofredoras, submissas e defendem o protagonismo na escolha de parceiros sexuais. Recusam-se a assumir a figura de mãe e dona de casa e anseiam ser dominadoras, corajosas e provocadoras, assim diluem a obrigatoriedade social da maternidade e do casamento que recaí sobre elas. E, subversivamente, se apropriam de termos estigmatizados socialmente como *puta*, *cachorra*, *gatinha* (MACHADO, Viviane; BICCA, Angela. 2015)

No distrito do Tremembé e na região noroeste da capital ocorrem diversos fluxos, em diferentes dias da semana, geralmente marcados por incidentes com a polícia, na tentativa de proibir e dispersar os bailes. Os fluxos mais conhecidos na região são: *As Casinhas*, o qual acontece nas proximidades do Jardim Julieta; *Favela da Marcone* ocorre na região da Vila Maria; *Hebrom* localizado no Jardim Hebrom, bem próximo a escola em que foi realizado o campo; *Fontalis*, toma ruas do Jardim Fontalis, também muito próximo a escola. Não é possível quantificar os fluxos da capital, nem da zona norte, pois muitos deles têm caráter espontâneo e não depende de determinados organizadores, tendo um caráter mais autônomo também.

Em geral alguns fluxos são classificados como mais tranquilos pelos frequentadores/as e outros não, pois é comum que ocorra a apreensão dos aparelhos de som e abordagem abusiva por parte da polícia militar<sup>33</sup>. Isso dificulta a contabilização do número de fluxos, posto que muitos são reprimidos já no seu início.

É preciso salientar, além disso, que os fluxos têm um papel pertinente na identidade periférica, como demonstramos aqui, nos quais são gestadas expressões, simbologias, performances, categorias, condutas, que adquirem centralidade na socialidade da periferia, assim como das crianças em ambiente escolar, e que perpassam várias esferas sociais da própria cidade a partir do momento que as pessoas também se deslocam e estabelecem contanto com pessoas de diferentes classes e experiências sociais. O espaço do baile funk é um ponto de

---

<sup>33</sup>Repressão a um baile funk no distrito do Tremembé: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/7015-baile-funk-na-zona-norte-de-sp#foto-135585>



encontro, de lazer das pessoas do bairro e de socialidade porquanto em várias periferias de São Paulo pouco se tem acesso a espaços culturais, parques, e outros ambientes de lazer e entretenimento devido a grande centralização desses espaços na região central da cidade.

### 4.3 Performatividade de gênero periférica na infância

O campo foi singularizado pelo período no qual estava em voga o debate sobre a redução da maioridade penal e o PNE (Plano Nacional de Educação) intitulado *Ideologia de Gênero*. Esses temas estavam disseminados socialmente nas universidades, nos círculos de movimentos sociais, nas ruas, nas escolas, posto que gerou e ainda gera grande polêmica e clivagens.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua redação original elaborado pelo Ministério da Educação continha em seu artigo 2, inciso III, a particularidade de expor como diretriz obrigatória a promoção da igualdade de gênero e orientação sexual, com vistas a superar as desigualdades e garantir acessibilidade, cabendo a cada Estado e município aprová-lo ou não. Os termos identidade de gênero e orientação sexual aparecem no decorrer do documento, fundamentado teoricamente. O uso desses conceitos foi motivo de celeuma na Câmara, os deputados contrários, principalmente evangélicos, a esse documento classificaram o plano pejorativamente de *ideologia de gênero* ou *kits gay*, nome que foi amplamente divulgado na mídia. Sob uma leitura enviesada e rasa, os/as deputados/as contrários a aprovação do PNE argumentaram que ele tinha o escopo de acabar com a família e com os valores, estimular a homossexualidade e incumbir a escola de um papel que caberia tão somente à família. Acusaram o plano de estar conchavado com o que chamaram de *doutrina marxista*. Por conta dessas controvérsias e intensos debates o PNE passou por reformulações, a qual se retirou as palavras identidade de gênero e orientação sexual para aprovação.

A proposta do Ministério da educação era pautar a particularidade de gênero e de orientação dentro do ambiente escolar e em âmbito social, promovendo a possibilidade de representação de diferentes conformações de família, de

identidade de gênero para além do binômio homem-mulher, problematizar a heterossexualidade como norma permitindo expressões de diferentes desejos e orientação sexual, evidenciar o caráter construtivo e discursivo de gênero, evidenciando e tentando superar suas desigualdades, entre outros aspectos que se materializariam em ações concretas no espaço escolar.

A perspectiva das professoras variavam no que concerne a esse PNE a partir das entrevistas feitas, opiniões desde as que defendiam até as que eram radicalmente contrárias. A coordenadora pedagógica da escola, Regiane, defende o PNE expondo que

Quando eu comecei a dar aula, foi em 1993, a gente falava assim, ouvia muito, as famílias estão desestruturadas. Esse menino é assim porque tem uma família desestruturada. E eu percebo assim que de uns anos pra cá começou a se discutir muito o que é isso. Que é uma família desestruturada? E o que é uma família estruturada né? E no meu dia a dia eu sou muito defensora dos diferentes tipos de família, porque no dia a dia eu vejo que isso num garante nada, tendeu? A criança morar com o pai e com a mãe não garante nada, as vezes está sendo judiada pelo pai e pela mãe, ela tá sendo maltratada. E as vezes ela tem uma família que não é vista como “tradicional” mas ela tá sendo criada com amor e com carinho. A família tem essa ideia de respeito a infância da criança, de escuta da criança, de que a criança tem que brincar, se desenvolver, tem que respeitar o outro, seja da maneira como o outro for, existem estas diferenças. E aquela criança, nossa, ela vive em um ambiente maravilhoso né? E tem aquela outra que tá lá com a família, vive com o pai e com a mãe, só que o pai é homofóbico, racista ou então muitas vezes o pai judia da mãe, judia

da criança, a criança vê e vive numa situação de violência extrema né? E por quê? Porque está com o pai e com a mãe? Por que a mãe não se separou? Por que a mãe não tem uma companheira? É ali o bom de se viver? Então, assim, eu particularmente eu sempre tive essa ideia comigo, essa concepção comigo, mas o meu trabalho no dia a dia isso daí só vem fortalecendo, a gente enxerga isso a todo momento. E é por aí [...]  
(Regiane, 2015)

Como coordenadora pedagógica da escola, Regiane é responsável por coordenar atividades, desde a formação das professoras, o atendimento as famílias, funcionárias, crianças, por meio da elaboração de uma *linha do tempo*, isto é, espécie de cronograma e planejamento de turmas. Desta forma, em boa parte Regiane era incumbida da organização e planejamento de atividades, porém as professoras tinham autonomia para desenvolver o que desejassem e da forma com que desejassem, por conta disso havia um gama de opiniões, amiúde antagônicas, sobre este PNE.

Na escola havia uma professora, Cláudia, contratada sob regime de formação, isto é, ela estava cursando a graduação em pedagogia e assumia as aulas eventualmente quando professoras faltavam. Permaneci na sala com ela em um dia que a professora oficial havia faltado e ela se imputou de organizar a dar as atividades para as crianças naquele dia em questão. No decorrer dar aula fui explicando a ela sobre meu projeto de pesquisa de forma mais pormenorizada, durante minha explanação ela me interrompe e diz que na sua turma da faculdade estava se debatendo o tema do PNE chamado ideologia de gênero, debate suscitado a partir de um vídeo que circulava na internet perceptivelmente contrário a aprovação deste plano. Ela decidiu me mostrar o vídeo durante o horário de lanche das crianças e disse que poderíamos conversar depois e debater. Como o período vespertino era dividido entre duas professoras e somente a primeira havia se ausentado, pudemos conversar após o término da primeira parte do período, o qual se encerrava por volta das três horas da tarde. Ela me diz que o projeto de gênero vem dos

homossexuais e embora ela não concorde, respeita e procura manter uma postura de profissional da educação diante dele, sob a alegação de que questões de gênero não deveriam ser discutidas e problematizadas na escola, pois isso pertenceria a esfera familiar. No meio de sua argumentação a professora se recorda de uma ocasião, no período matutino, em que duas meninas se beijaram, fato que começou a ser comentado por algumas professoras da escola, classificando uma das meninas como “*homenzinho*”. Diante deste fato que não pude presenciar, mas sobre o qual ouvi nas conversas e alardes por parte de algumas professoras, perguntei como ela agiria e sua opinião a respeito. Imediatamente ela reafirma que isso se trataria de uma questão de família e que ela não pode coibir como educadora, portanto tenta despistar e tirar atenção das crianças do fato. O argumento da professora oscila e opera entre duas referências opostas para justificar suas condutas e posturas, o que supostamente pertence ao domínio familiar ela não deveria se envolver, e o que é da esfera da escola, o qual ela deve ter um posicionamento profissional, de educadora. No entanto, ela se demonstrou inexoravelmente contrária ao PNE.

Destarte, as professoras tinham autonomia para desenvolver e trabalhar os conteúdos e atividades com as crianças, conforme informou a orientadora pedagógica Regiane. Durante o período de observação de campo, aproximadamente dez meses, não se observou nenhuma atividade direcionada a questões de gênero ou sexualidade, no entanto praticamente todas as atividades e rotinas eram perpassadas indiretamente por esse marcador social. Por exemplo, o caso da formação de filas. Regiane, durante conversa, disse que orientou as professoras a não fazerem filas distinguindo e separando meninos e meninas, porém não era o que se apreciava na escola, posto que apenas uma, das seis professoras, seguia a orientação. O marcador de gênero aparecia como critério de organização da escola, como um mecanismo disciplinar na qual meninas serviriam de exemplo a meninos, por aquelas serem consideradas socialmente mais organizadas, disciplinadas, obedientes e menos agitadas. Outro exemplo, bem influente em todas as turmas, é a lista de chamada generificada, com nomes de meninas e de meninos separados, o que gera uma espécie de competição todo início de aula para ver quem tem o maior contingente presente no dia. O ápice disso é materializado na contagem dos presentes pela professora,

momento em que todas crianças ficam agitadas e eufóricas, por meio da separação criam-se também estereótipos e rivalidades, em detrimento de amizades e interação. Daniela Finco (2010) acertadamente coloca que os gestos e movimentos corporais podem ser enxergados como técnicas da cultura, sujeitas a transmissões de gerações e carregadas de significados, desta maneira o masculino e o feminino não seriam a-históricos pois dizem respeito a elementos existentes na sociedade da qual fazem parte.

Refutar e se recusar a abordar questões de gênero e sexualidade na escola, deixando-as para o âmbito familiar, não significa não transmitir e formular concepções de gênero e sexualidade. O que acontece é que se compactua e se dá vazão para os modelos binários e heteronormativos se reproduzirem, conseqüentemente é como se estivesse tratando de gênero e sexualidade sob a égide da matriz heterossexual, binária, assimétrica e hierárquica, sob uma aparência de naturalidade e neutralidade. Apesar de algumas professoras declinarem a ideia do PNE, elas atuavam no sentido de exercer controle sobre a performatividade de gênero das crianças, pois é por meio da performatividade, concretizadas nas expressões e atos, que as professoras regulam as expressões de gênero dissidentes ou que podem ser vistas como dissidentes, dentro de modelos do que é aceito e esperado socialmente para o masculino e o feminino. Um exemplo muito comum entre as crianças é a demonstração de afeto e carinho entre elas, entre os/as amigos/as, porém essa manifestação revelada em atos de beijos, abraços, carinhos entre meninos ou entre meninas era controlada e repetidas vezes coibida. As professoras se pautavam em uma noção de normalidade para gênero e sexualidade, embasada em torno e como reflexo de uma família estruturada, assim ao assumir esses posicionamentos elas negavam a função de mediadoras no âmbito da educação.

#### **4.4. O brincar generificado e periférico**

No que concerne a questões de gênero na escola, as professoras constantemente falavam que em suas aulas não havia desigualdades de gênero, pois elas incentivavam meninos e meninas a brincar juntos de diversas brincadeiras e nas

atividades. No entanto, o simples fato das crianças estarem brincando com os mesmos brinquedos ou no mesmo local não implica necessariamente em brincarem juntas. Foi observado que muitas vezes meninos e meninas brincam com seus pares, embora estejam compartilhando os mesmos objetos. No entanto, o brincar junto significa se forjar sujeitos juntos, atravessados por polaridades e antagonismos de gênero. Caso de um dia em que poucas crianças foram à escola por conta de uma intensa tempestade que deixou algumas ruas do Tremembé alagadas. Neste dia a professora Karolina optou por passar atividades diferentes, permitindo com que as crianças brincassem dentro da sala de aula com mesas, cadeiras, cartolina e panos que pareciam lençóis de cama. Os meninos viram cadeiras e mesa e começam a passar um lençol em volta da mesa para simular que estão em um barco. Eles fazem um grande investimento de esforço, até pedem minha colaboração, para prender o lençol totalmente no entorno da mesa, deixando apenas uma entrada, a qual seria a porta do barco. As meninas observam a mobilização dos meninos e começam a construir algo semelhante materialmente, bem próximo do barco criado pelos meninos. Uma construção com cadeiras, mesa e lençol praticamente idêntica, porém se tratava de uma casa, a qual tinha também uma única porta de entrada. Logo após as meninas terminarem seu empreendimento, se aproximam do barco dos meninos com o intuito de adentrá-lo, porém são surpreendidas com frases de objeção, que proíbe elas entrarem pois se trata de um barco unicamente de meninos. Assim as crianças ficam em um debate, polarizado entre meninos e meninas, quando de repente as meninas decidem entrar no barco, os meninos ficam sem reação e acabam escolhendo sair do barco a permanecer com as meninas. As meninas então afirmam que o barco agora é uma casa, se transformou em uma casa. Acontecimentos assim explicitam como meninos e meninas, mesmo brincando próximos ou com mesmos brinquedos e objetos, na realidade nem sempre brincam das mesmas coisas, brincadeiras ou faz-de-conta.

Outro exemplo ocorreu quando eu passava em um dos parques da escola. Meninos e meninas brincavam embaixo de um escorregador com alguns objetos de plástico, me aproximei com o escopo de saber do que se tratava e do que brincavam. Perguntei a um menino e dois deles me respondem que brincavam de *cachorro*, brincadeira que consistia em um menino ser o cachorro

e buscar morder os outros, sendo que os outros deviam correr e escapar das mordidas. Satisfeito com a resposta, me afastei e fui ver outros grupos de crianças, quando ouço um barulho de uma criança caindo do escorregador. A professora rapidamente se dirige ao brinquedo e pergunta se alguém se machucou, as crianças dizem que não e sem dar muita atenção a ela continuam brincando. Como havia me aproximado para ver o incidente, três meninas me convidam para a brincadeira, digo que não posso correr, pois para brincar de *cachorro* era imprescindível correr, e então elas dizem que não é necessário correr para brincar de *papai e mamãe* e pedem para eu ser o papai. Então pergunto se elas não estava brincando de *cachorro* e elas afirma categoricamente que não, que os meninos brincavam disso. Com isso não quero sugerir uma polaridade ou antagonismo radical entre meninos e meninas, seguramente elas e eles compartilham e interagem em muitas brincadeiras, a socialidade de gênero que se nota entre eles e elas ocorre em diversos espaços e momentos, entretanto, é precipitado e incoerente afirmar que a interação e o compartilhamento de atividades entre meninos e meninas ocorra a todo instante que estão perto uns dos outros. Brincar “juntos” não significa brincar das mesmas coisas.

Além disso as categorias de gênero, conforme exposto, são vistas como dicotômicas então é notório que ora as crianças as contestam, ora as ratificam, pois existe um roteiro prescritivo para cada gênero. Constatou-se que a expressão de masculinidade periférica e seus axiomas rejeitam tudo o que possa estar associado ou compreendido enquanto feminino. Desta maneira os meninos da escola buscavam se afastar em sua performatividade de gênero do que é considerado feminino. Isso também reflete perguntas de espanto e surpresa que cotidianamente eram dirigidas a mim pelos meninos, relacionadas às minhas tatuagens de flor, meus brincos, calças apertadas, depilação, dentre outros elementos. Para Buss-Simão (2013, p. 184) - “os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino”. Por conta disso, em muitas brincadeiras e atividades com as quais os meninos se envolvem para constituir um espaço integralmente de meninos, quando são invadidas por meninas eles abrem mão e desistem do empreendimento, já não mais caracterizado pela masculinidade hegemônica e homogêneo em termos de gênero.

Isso ficou patente na brincadeira do barco, na qual a única possibilidade era de ser um barco eminentemente de meninos, não havendo a permissão de ser misto. Márcia Buss-Simão (2013) chama esse tipo de ação nas brincadeiras de *invasão*, ou seja, trata-se de uma brincadeira marcada pela presença de apenas de um gênero, homogênea nesse sentido, e que o outro gênero a invade com o objetivo de tomá-la, participar, reconfigurar. As *invasões* foram realizadas durante o campo na escola tanto por meninos quanto por meninas.

Conceber o brincar como socialidade de gênero em um contexto periférico está intrinsecamente conectado com as observações em campo na escola. Dito de outra forma, na natureza conflitiva com que o marcador social de gênero aparece nas brincadeiras e atividades entre as crianças, por meio de expressões e papéis de gênero influentes no distrito periférico de São Paulo. Frisando que o brincar é importante para descoberta e conhecimento de si, do outro e do mundo que o rodeia, as crianças em seu brincar como socialidade de gênero comumente fazem associações, criam cenas, problematizam atos cotidianos das periferias. Diversas vezes ouvi as crianças cantando músicas funks em brincadeiras, e meninas dançando a coreografia do *passinho do romano* e as meninas rebolando. Houve uma ocasião que a professora Karolina saiu da sala e pediu que eu cuidasse um pouco das crianças até seu retorno, em poucos minutos, concordei e permaneci sentado perto da mesa da professora como fazia de costume. As crianças estavam brincando sobre as mesas, com os objetos colocados pela professora, brincadeira que consistia em escolher uma mesa com os objetos que cada criança tiver interesse. Havia massinha colorida para montar, carrinhos e pista de corrida, pentes com objetos de cabeleireiro, dentre outros, e cada tipo brinquedo estava disposto em uma mesa, computando ao total cerca de seis mesas com objetos diferentes. Em uma mesa havia cerca de 3 meninas e 4 meninos, brincavam de massinha, quando começaram a cantar o funk “*Dom dom dom boquete bom*” de Mc Pedrinho e Mc Livinho, o qual foi bem promovido ano passado nas periferias de São Paulo

Dom dom dom  
Tava aqui no baile escutando aquele som  
Dom dom dom



Vi logo uma novinha que fez um boquete bom  
 Ajoelha, se prepara e faz um boquete bom  
 Dom dom dom  
 A novinha experiente já nasceu com esse dom  
 A novinha experiente já nasceu com esse dom (2014)

Quando chego perto das crianças, do infantil II, percebo que uma chama atenção da outra e elas param de cantar a música e ficam olhando para mim atônitas, como se eu fosse reprimi-las. Afasto-me e as crianças voltam a cantar, porém um pouco mais baixo e quando a professora retorna a sala elas param de cantar totalmente e se põem a rir da situação. Algumas vezes presenciei cenas das professoras proibirem ou darem sermões nas crianças por cantar músicas de funk.

A professora Cláudia me narrou dois acontecimentos que ocorreram no período matutino que estão relacionados com essa performatividade de gênero periférica e com a constante tensão e dificuldade que a escola e as professoras têm em lidar com as concepções correntes e atuais de infância, não só presentes no universo simbólico e material do funk, mas também na mídia (em propagandas), no mercado (brinquedos, jogos, produtos em geral ao público infantil). Essas percepções se distanciam da ideia da criança como ingênua, inocente, sem sexualidade, sempre à sombra de algum adulto, e colocam a infância em outra esfera, gerando incompatibilidades e dissonâncias no seio dos planos ideológicos da escola e nas propostas de atividades das professoras pautadas pela concepção de infância moderna. Os acontecimentos, como dito, foram dois. O primeiro, segundo a professora, aconteceu entre um menino e uma menina, durante o horário de saída das crianças. O menino estava chupando um pirulito próximo a um grupo de meninas, uma menina pede o pirulito a ele e ele impõe uma condição, dizendo que ela deveria chupá-lo, simulando uma cena de sexo oral. A menina relatou o acontecimento à professora e ela encaminhou-o para a direção. Esta por sua vez, convocou a família desse menino para uma conversa. Sua mãe compareceu na escola, mas segundo a

professora Cláudia não adiantou nada, eu indago o motivo e ela me responde

A mãe do garoto veio na escola, o pai não veio porque está preso. Mas não adianta nada, a mãe dele é *piriguete*, sabe? Veio com uma blusinha e uma saíinha, devia ter 20 anos no máximo. Num adianta nada né? É uma família sem estrutura (Diário de Campo, Setembro, 2015).

E continua, exprimindo que a sexualidade é uma questão com a qual a família deveria se preocupar e orientar, mas o fato de o pai estar preso e a mãe ser *piriguete* faria com que o menino não recebesse essas orientações. As *piriguetes* são outra identidade gestada nas periferias e no funk, muito baseada em uma estética, aparência, visual, a partir de determinados tipos de vestimentas, e no protagonismo das escolhas de parceiros/as e com quem se relacionar sexualmente (NASCIMENTO, 2010). A estética corporal das *piriguetes* está alicerçada no uso de vestimentas que valorizem e deem destaque aos seus corpos, um apelo à sensualidade, como acentuou Joana de Vilhena Novaes (2010) ao dizer que as mulheres de classes baixas têm uma relação mais prazerosa, lúdica e liberta com seus corpos, enquanto as de classes altas seguem o ideal de serem bela a partir da noção de sucesso profissional. Assim, as *piriguetes* usam blusinhas decotadas, saias e vestidos curtos ou calças justas com blusas que deixem aparecer o umbigo, muitas vezes com *piercings* coloridos, estética fundamentada na máxima de que a mulher não deve estar “tapada” (MIZRAHI, 2010), independente das condições de tempo e clima.

No que tange à sexualização das meninas, nas três turmas do infantil II, que abarcava crianças de 5 a 6 anos, era rotineiro as meninas se aproximarem de mim rindo para dizer que alguma amiga da turma disse que era minha namorada ou que queria me namorar. Nas primeiras vezes que isso aconteceu não sabia como reagir então simplesmente tirava atenção delas para outra coisa ou disfarçava fingindo não ter escutado, porém como frases do tipo vinham se repetindo tomei a posição de falar que não poderíamos namorar por conta da diferença de idade. Fazia isso

também como forma de me resguardar de eventuais problemas com professoras ou famílias das crianças, posto que minha entrada e permanência em campo foi marcada por conflitos, estranhamentos, dúvidas e suspeitas. Embora eu tentasse evitar e dirimir esses acontecimentos, dois foram assinalados como importante para meus contatos e relações em campo. O primeiro ocorreu com quatro meninas da turma da professora Vera, no qual as meninas, após a minha entrada em sala de aula, começaram a gritar “*gostoso, gostoso*”, de maneira repetitiva e alta, a ponto de a professora escutar e proibi-las de dizer aquilo. Por conta desse incidente a professora Vera começou a agir de maneira indiferente comigo e pediu a Regiane que eu não acompanhasse mais a sua turma, situação que só chegou a mim através de Regiane, sem maiores detalhes. O segundo episódio passou-se no campo livre e se deu sem a presença de professora alguma, pois eu estava naquele momento cuidando das crianças, conforme havia me orientado a professora Marinete. As crianças brincavam quando três meninas me indagam sobre minhas tatuagens e dizendo que eu tinha muitas tatuagens, mas que não viam todas. Assim elas, com o intuito de ver onde estavam as demais, tentam levantar minha camiseta. Na primeira vez digo apenas que elas não devem fazer isso, porém elas insistem diversas vezes, o que gerou uma situação particular na qual tive que chamar atenção delas, demonstrando estar bravo, por não perceber outra saída para esta situação que poderia me causar problemas futuramente. Minha presença em campo estava sendo negociada, vigiada, testada, analisada e controlada a todo instante, direta ou indiretamente.

Os meninos que se mostravam mais agressivos em brincadeiras e na socialidade com as outras crianças, eram àqueles que tinham uma performatividade masculina mais próxima da considerada hegemônica, dentro de uma estética corporal baseada em cortes de cabelo e em vestimentas específicas. Esta estética indumentária era composta por roupas largas, de *griffes* estrangeiras originais ou réplica das originais, quanto mais parecidas e próximas das originais mais valorizadas eram, relógios de pulso dourados ou prateados, colares dourados, simulando ouro ou às vezes banhadas a ouro, bonés com abas retas. Geralmente os cortes de cabelos eram acompanhados com desenhos feitos a navalha, desde símbolos de times de futebol,

frases como “*vida loka*” ou apenas traços retos. Toda uma estética baseada na indumentária de *funkeiros*, como salientou Mizrahi (2010) a falar sobre os cortes de cabelo de funkeiros no Rio de Janeiro

A primeira etapa constitui em cortar o comprimento do cabelo com a tesoura, mantendo a região do alto da cabeça mais densa em função do maior comprimentos de seus fios. Em seguida, são aparadas as laterais, com máquina específica, para então se dar contorno ao corte, ao se fazer o “pé” do cabelo e as costeletas, um trabalho minucioso, realizado manualmente com o uso da navalha. A aplicação de tintura, quando realizada, é a etapa seguinte do trabalho. Inicialmente os cabelos são descoloridos, para então que seja aplicada a tinta, concedendo ao cabelo o tom que quiser. (2010, p. 212)

Os mesmos meninos, de diferentes turmas, comumente rotulavam todos os outros que se distanciavam do ideal de masculinidade valorizada e cultuado nas periferias de “*viadinho*”, isso instaurava um clima de tensão a qualquer expressão que poderia ser lida como feminina partindo de meninos. Embora alguns meninos tivessem expressões de gênero próximas do que se considera socialmente como feminino, aqueles que tinham uma performatividade com referência a hegemonia rechaçavam inexoravelmente qualquer associação com feminilidade. Segundo contribuições de Giancarlo Cornejo (2010), a masculinidade hegemônica era construída em oposição, assimetria, sátira, desvalorização e negação de *meninos afeminados* ou expressões tidas como femininas, na qual a hegemonia era materializada em insultos, exclusões, deboches que tinha como atores os próprios meninos que reivindicavam a masculinidade hegemônica periférica como por professoras e funcionárias, sendo que para um *menino afeminado* identificar-se enquanto masculinidade pode significar seu próprio apagamento.

Idealmente, essa visão aparecia também nas brincadeiras das meninas, como “papai e filhinha”, para as quais fui convidado insistentemente pelas meninas a brincar. A brincadeira é de o *papai* assumir a figura de alguém controlador, que pouco demonstra afeto, e que esta quase sempre ausente, isso foi o que as meninas me indicavam nas brincadeiras quando eu pedia orientações ou informações de como brincar e agir sendo a figura do *papai*. Desta forma, eu era incumbido na brincadeira de levar as meninas na escola, ir buscá-las, brigar com elas caso se atrasassem ou fizessem algo que eu não concordasse ou tivesse indicado, não dar muita atenção porém permanecer perto em casa, dentre outras ações. Essa concepção de *papai* apareceu em muitas brincadeiras entre as meninas em que fui convidado a participar e assumir este papel. Contudo, a brincadeira acontecia mesmo sem a presença masculina, pois qualquer pessoa poderia assumir a figura de *papai* bastando apenas adquirir uma expressão fundamentada nos aspectos de distanciamento afetivo e emocional, autoridade e repressão sobre as crianças. Em uma ocasião, estava na quadra, pegando brinquedos (bolas, cordas, cesto de basquete) para as crianças, quando algumas meninas se aproximaram de mim e me chamaram para brincar de *papai*, como já havia brincado outras vezes sabia os princípios básicos da brincadeira, visto que toda brincadeira e suas situações imaginárias seguem regras determinadas e explícitas (ROJAS, 2007). Elas criaram uma situação imaginária, uma casa na qual eu estava sentado numa cadeira, vendo televisão, e elas brincavam no chão do que seria uma sala. Elas começam a se exaltar, gritando umas com as outras, e eu continuo sentado assistindo televisão, quando Brigida me diz - “*tio, você tem que fazer alguma coisa. A gente tá brigando*” e então separo as meninas. Continuando a brincadeira, elas dizem que o relógio está tocando e tenho que levá-las a escola. Entro em um carro e levo todas juntas. Ao descer do automóvel, elas confirmam se eu venho pegá-las ao sair da escola, digo que sim. Logo após, me acerco delas de carro para levá-las para casa após o período de aula, e Brigida me questiona porque atrasei e que elas estavam cansadas de esperar minha chegada. Deve-se conceber estes momentos como situações imaginadas e lúdicas, porém não se pode dissociar de experiências concretas de uma realidade, de expressões culturais, posto que os referenciais que arquitetam tais

situações têm, em partes, sua veracidade empírica, não são elaboradas sem fundamentação, conforme nos indica Rojas (2007). Muitas crianças da escola, têm pais presos, falecidos ou desconhecidos, a figura do pai é presente e ausente, porque as crianças usualmente a representam, brincam, criam em um plano imaginário, entretanto em planos da vida concreta é uma figura, muitas vezes, ausente. Aquém disso, a figura do pai não é acidentalmente ausente nesta escola em particular, mas sobretudo no interior das famílias heterossexuais das periferias da capital, como cantou o *rapper* Emicida “*No fundo é tipo David Blaine, a mãe assume, o pai some, de costume. No máximo é um sobrenome*” (Levanta e Anda, 2013). Repetidamente as crianças me apontavam com uma figura paterna, tanto nas brincadeiras, no faz-de-conta, e nas corriqueiras perguntas de que se eu era pai de alguma criança ali da escola, creio pelo fato de eu ser o único homem que frequentemente estava nas salas e nas rotinas das crianças no interior da escola.

Em campo observei, em consonância com a pesquisa realizada por Daniela Finco (2010), que havia uma atenção e vigilância mais focada na performatividade de gênero dos meninos que das meninas, isso refletia em uma aceitação maior de meninas que transgrediam as fronteiras do que é tido socialmente como feminino e em um controle dos meninos que se aproximavam do que é considerado feminino e conseqüentemente na socialidade nas brincadeiras

Meninas que gostam de brincar no meio dos meninos são vistas com bons olhos, revelam um avanço na socialização, são espertas e ativas para todas as atividades. Já os meninos que brincam com meninas ou não jogam futebol, tornam-se motivo de observação e causa de preocupação para a professora (FINCO, 2010, p.139)

Essas transgressões de gênero eram interpretadas pelas professoras como retrato de uma família “desestruturada”, ou seja, de uma família que destoa do modelo de família nuclear, como também revela o referencial curricular da Educação Infantil

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (BRASIL, v.2, p.20)

No que concerne aos meninos que transgrediam as fronteiras de uma masculinidade periférica hegemônica a resposta era baseada na ausência de pai, de um referencial próximo e cotidiano para ensinar os códigos de masculinidade, e pelo contato extensivo com mãe ou outras mulheres, como irmãs, primas, avós, tias. Por outro lado, a dissidência de meninas do ideal de feminilidade era associada à responsabilidade do pai, como por exemplo com compras de brinquedos vistos socialmente como de meninos, com contato mais próximo de irmãos e primos no cotidiano (FINCO,2010).

Esse menino é afeminado né? Você sabe por que, né? É porque a mãe dele me disse que ele só quer brincar com meninas, com as primas dele. Dá pra ver, aqui na escola também, só brinca com meninas. (Professora Cláudia)

Com essa vigilância constante feita desde a escola até a casa, com a família, os momentos que as crianças transgrediam com maior aceitabilidade as determinações binárias de gênero era durante as brincadeiras. Aceitabilidade em termos, pois as professoras exerciam controle e teciam comentários a posteriores sobre as crianças transgressoras, contudo, para as crianças as brincadeiras, principalmente as não guiadas ou direcionadas, eram onde elas mais se expressavam com relativa liberdade e menor controle. Era nesse momento de socialidade que as expressões, categorias, esteriótipos de gênero eram questionados e reinventados ou reafirmados a partir de uma leitura própria das

crianças. A título de exemplo, alguns meninos e meninas brincarem com brinquedos, objetos ou brincadeiras que eram designados socialmente para outro gênero que não o deles, isto é, se via meninos brincando de casinha, assumindo papéis e figuras entendidas como femininas, como, por exemplo, cabeleireiros ou cozinhar, no entanto isso aconteciam com um número reduzido de meninos e esporadicamente. No caso das meninas, a grande maioria das próprias professoras e funcionárias diziam que futebol não era um esporte para elas, como atestou Lindsei ao se dirigir a um grupo de meninas que esperam por uma bola de futebol para poder jogar

Meninas deixem isso aí, futebol é coisa de meninos, vão brincar ali no canto (Lindsei, Caderno de Campo, Março,2014)

Contudo, algumas meninas transgrediam essa sentença, jogando futebol no meio dos meninos ou pegando outras bolas em uma sala de objetos e brinquedos. Muitas professoras afirmavam que as meninas não deviam praticar futebol pois era um esporte que as podia tornar agressivas. Deviam correr, brincar de esconde-esconde e outras brincadeiras e brinquedos. Em geral, as meninas eram estimuladas a fazer atividades menos agitadas, mais tranquilas, por conta de uma pressuposição de que devem ser mais delicadas, calmas, meigas. Por outro lado, os meninos eram estimulados a correr, pular, brigar, exercer atividades com maior esforço físico, o que é inteligível na chave de serem corajosos, fortes, viris e muitas vezes violentos. Portanto havia condicionantes sociais para aspectos que eram considerados biológicos pelas professoras, expressos em frases como “*meninas são mais tranquilas e meninos mais agitados mesmo*” (Professora Julieta). Tanto que essa acepção refletia nas próprias estratégias pedagógicas empreendidas pelas professoras, por exemplo, muitas crianças, de distintas turmas, não permaneciam quietas se atentando nas atividades que as professoras propunham, então todas professoras utilizavam uma estratégia de misturar meninos e meninas em casa mesa, 3 meninos e 3 meninas, ação que tinha por objetivo fazer com que as crianças ficassem quietas e prestassem atenção nas atividades. O pressuposto que dá substrato a essa estratégia é de que meninos são mais agitados,



bagunceiros, dispersos que meninas, juntando-os as meninas dariam o exemplo aos meninos, possibilitando o prosseguimento da rotina escolar, nesse sentido apontou Daniela Finco sobre a ação disciplinar das filas

A justificativa inicial para as filas é a necessidade de organização para a locomoção espacial. Porém, as falas das professoras durante as entrevistas e um olhar mais atento para essa forma de organização indicam que a justificativa para essa prática pedagógica também está relacionada a uma prática disciplinar baseada na ideia de que as meninas são mais frágeis, organizadas e obedientes. A organização da fila acaba tendo como a finalidade fazer com que as meninas possam servir como bons exemplos para os meninos. Decorre daí o uso frequente de mensagens de sinalização, tais como: “Primeiros as meninas! Meninas podem ir! Somente as meninas!” (2010, p. 109)

Porém, havia crianças que não se encaixavam nesses condicionantes, que os desobedeciam, através de uma performatividade de gênero dissidente da norma ou por meio de brincadeiras e brinquedos que não correspondiam à performatividade que era esperada socialmente deles/as, como por exemplo as meninas que participavam de brincadeiras mais agitadas, brigavam com outros meninos, brincavam de *lutinha* - espécie de brincadeira que simula uma luta, e mesmo sendo repreendidas ou proibidas momentaneamente de fazer o que faziam, posteriormente voltavam a brincar – ou quando elas desejavam brincar com carrinhos, os meninos não permitiam agarrando todos os carrinhos disponíveis ou diziam que eles tinham prioridade para brincar e elas teriam que esperar. Quanto aos meninos, o rótulo de *anormal*, *viadinho*, *afeminado* era dado àqueles que não jogavam futebol por exemplo. Lindsei uma vez estava encarregada de levar as crianças para a quadra coberta, chegando lá ela me chamou atenção dizendo que havia um

menino anormal na turma, Francisco, pois não gostava de jogar futebol, não brincava de brincadeiras de meninos, de acordo com suas próprias palavras. Rapidamente ela pega várias bolas de futebol e distribui somente para os meninos, sem perder tempo os meninos já começam a jogar, se organizando em times. Lindsei chega perto de Francisco e fala para ele ir jogar também em um tom imperativo. Francisco não responde e sai. Lindsei se aproxima de mim e pede para eu jogar futebol com Francisco, pois eu era homem, pressupondo que eu deveria transmitir os códigos de masculinidade a Francisco. Dirijo-me a Francisco e pergunto se ele quer brincar de algo, ele diz que gostaria de brincar de *pega-pega*, brincadeira que consiste em correr atrás de outras pessoas para pegá-las, e a pessoa que foi pega se torna o próximo que deve pegar as outras. No momento que estávamos conversando, Lindsei atira uma bola em direção a Francisco, a bola bate em seus pés e ele a chuta. Pelo desconforto causado pela situação, o menino se afasta. Retorno para perto de Lindsei e ela me diz novamente “Esse menino não é normal, não sei não” (outubro, 2015)

As crianças que destoavam das expressões de gênero hegemônicas se tornavam alvo de discursos que as caracterizavam como fora do comum, de anormal, para meninos “*viadinho, afeminado*” e para meninas “*machinho, homenzinho*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades e complexidade de refletir sobre a intersecção desses marcadores sociais das diferenças foi um desafio que me instigou, sobretudo com a particularidade da infância em seus dilemas e embates teóricos e epistemológicos que isso acarreta sendo um adulto. Assim longe da pretensão de querer dar esse trabalho como “concluído”, no estrito sentido do termo, pretendo que ele se apresente como caminho, um pedaço, ou pequena contribuição de um tema plural e complexo que está longe de ser esgotado.

Na escola meu empenho residia em apreender as categorias e identidades acionadas pelas crianças na periferia mas não pensando-as através da simples reprodução e sim de uma reinterpretação que passa pela apropriação coletiva com a produção de algo novo, compartilhado por todas elas. Meu

esforço se dirigiu então a pensar as prescrições de condutas generificadas mobilizadas pelo funk e pelo crime e as identidades criadas nesses contextos. Estes dois acionadores de gênero eram marcantes no contexto, na dinâmica do distrito em que realizei a pesquisa, de acordo com as próprias crianças e professoras.

Dentre os quase dez meses de trabalho de campo, interrompidos algumas vezes por questões externas, tive o privilégio de realizá-lo em uma conjuntura particular na cidade de São Paulo no que diz respeito às escolas, a questões de gênero, sexualidade e de questões urbanas e da juventude periférica. Ano de 2014 foi conturbado e atravessado por posturas retrógradas de setores conservadores e simultaneamente por pressões e mobilizações contrárias a este avanço conservador. Refiro-me em específico aos intensos e calorosos debates sobre o PNE em um nítido avanço de posturas contrárias ao reconhecimento de identidades de gênero e sexualidade não heterocentradas, sobre as discussões em torno da redução da maioria penal, sobre os discursos de uma das maiores mobilizações de estudantes secundaristas materializado nas ocupações das escolas públicas como forma de se opor a reestruturação do ensino e reivindicação de educação pública de qualidade, os debates sobre o genocídio da população pobre, negra e periférica materializado em inúmeras chacinas na capital paulista, sobre proibição e criminalização dos fluxos de funk nos bairros das periferias de São Paulo, muitos manchados por conflitos com a polícia resultando em mortes de jovens, e, por fim, sobre as investigações de pedofilia empreendidas pela polícia federal em torno das letras de funks de alguns Mc's brasileiros. Essa conjuntura política e social de certa maneira deu contornos e influenciou este trabalho, tanto em aspectos da escrita quanto do próprio campo, porquanto constantemente eu precisava salientar minha posição quando interpelado pelas professoras da escola a respeito dessa conjuntura.

A crise hídrica iniciada em 2014 com a diminuição drástica do Sistema Cantareira, responsável pelo abastecimento de aproximadamente 9 milhões de pessoas, marcou também a dinâmica da periferia e, em específico, da escola. Durante essa crise se criou um rodízio para o fornecimento de água, entretanto vários bairros, principalmente periféricos sofreram com interrupção de serviço de água durante dias, chegando a

contabilizar, em alguns bairros, quase um mês e reconfigurando o contexto periférico, no que tange a espaços (escolas, mercados, casas) e relações (famílias, grupos comunitários, vizinhos), visto que escolas foram fechadas durante a falta de água, mercados venderam toda água, se comprou carros-pipa em conjunto, vizinhos doavam um pouco de água aos que mais necessitavam, se armazenava água em tonéis. Como causas da crise foram apontadas a má gestão do governo do Estado e questões ambientais, falta de chuvas torrenciais para encher o Sistema, mudanças climáticas<sup>34</sup>. As professoras propuseram atividades voltadas para conscientização e discussão da crise de água que afetou, principalmente, as periferias da capital, desta maneira, propunham exercícios para que as crianças mas que atingissem as famílias, ou seja, as professoras entravam no ambiente familiar por meio das crianças com os exercícios propostos em torno da preservação da água e maneiras de reduzir gasto de água. A crise, por conseguinte, afetou a própria gestão da escola, sendo fundamental a reorganização das rotinas diárias, posto que muitas escolas foram fechadas por dias por conta da ausência da água.

Além disso, outro assunto que suscitado na escola, porém de maneira menos polêmica, foi sobre a redução da maioria penal que recebeu projeção na mídia e acirrados debates e atividades dentro de movimentos sociais. Brevemente, a proposta de emenda à Constituição, PEC 171/1993, preconiza que maiores de dezesseis anos devem ter imputabilidade penal, em vez de maiores de dezoito anos. A proposta envolveu o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e atualmente encontra-se em apreciação pelo Senado Federal, já sido aprovado em outras instâncias. Assim, por se tratar de uma escola situada em uma região periférica, em uma cidade que jovens periféricos são alvos de altas taxas de encarceramento e homicídio, esse tema era uma preocupação latente, tanto para grupos e movimentos do distrito quanto para educadores/as. Das raras vezes que escutei opiniões e conversas a respeito foram se posicionando, em sua maioria, contra a redução da maioria penal, com alegações de que a redução não diminuiria a violência, de que era necessário investir em educação, dentre outros argumentos dessa natureza.

---

<sup>34</sup>Saber:<http://site.sabesp.com.br/site/interna/Default.aspx?secaoId=590>

Nessa conjuntura eminentemente conflitiva, tanto interna quanto externa da escola, minha permanência em campo não poderia ser diferente. Inicialmente, diante dos problemas enfrentados, pensei que minha permanência poderia estar comprometida e, conseqüentemente, minha pesquisa. Entretanto, ao refletir sobre essas dificuldades, percebi que seria possível teorizá-las, analisando gênero não somente na socialidade de meus interlocutores, mas de mim mesmo enquanto sujeito também produzido na escola. Teorizar e problematizar a minha entrada em campo, permanência e dilemas enfrentados enquanto homem, não-heterossexual e tatuado, deu uma guinada fundamental para meu campo e para minha abordagem metodológica, fazendo-me considerar como eu era visto pelos meus interlocutores no campo e recorrendo ao debate teórico sobre o lugar do homem na educação infantil e na relação com crianças pequenas. Desta maneira, apreendi que todas relações que eu estabeleci e foram estabelecidas comigo na escola eram permeados por estes marcadores, eu não poderia ser um sujeito “neutro” e muito menos não generificado no cotidiano escolar. Então, o que de início era um problema e um entrave, tornei objeto de análise e reflexão.

Além disso, ao entrar em campo busquei fazer um exercício teórico de me despir de pressuposto, o que implicou em partes de me despir de minha própria experiência social e identitária enquanto sujeito periférico. Precisei estranhar a periferia, estranhar os sujeitos que se produzem e são produzidos ali. Estranhar as escolas sucateadas de periferia. Estranhar a criminalidade presente nos becos e vielas, o tráfico, a violência, as abordagens policiais abusivas. Estranhar o funk, elementos cotidianos de qualquer morador de periferia na capital paulista. Estranhar as categorias e códigos generificados usuais nas periferias de São Paulo. Estranhar um discurso e práticas heteronormativas e pautadas em concepções binárias e naturalizadas de gênero. Um exercício difícil mas que me fez escutar e ouvir o que as crianças tinham a me dizer e foi por meio desse exercício que cheguei a apreender os articuladores de gênero (o crime e o funk) como constituinte da performatividade de gênero de meninas e meninos. As próprias crianças me direcionaram e me mostraram o que estava presente e em jogo para expressões de gênero naquele contexto por meio

principalmente das brincadeiras e do brincar. Consequentemente se tornou imprescindível acessar indiretamente o universo do crime e do funk no distrito do Tremembé.

Basear-se na *Teoria Queer* como perspectiva teórica para estudar a infância foi promissor, porque em vez de ratificar discursos de que meninos e meninas tem diferentes gostos e desejos alinhados ao seu sexo anatômico pude considerar o gênero enquanto constituído pelas expressões de gênero. Como consequência teórica, essa perspectiva me abriu um espectro plural para pensar as expressões de gênero das crianças, para além de leituras que cotidianas na escola de que, por exemplo, azul é de cor de menino e rosa cor de menina ou de justificar condutas no interior de categorias ideológicas de gênero. A *Teoria Queer* fez com que eu observasse o gênero contingentemente, isto é, como são produzidos corpos lidos socialmente como masculinos e femininos na periferia. Perpassei então atos e ações constituidoras e constituintes de gênero das crianças no seu cotidiano na escola e em sua socialidade.

Em um meio distópico, as crianças encontravam brechas na escola para expressar gênero de forma dissidente da heteronormatividade e isso se dava majoritariamente nas brincadeiras livres, ou seja, aquelas que não eram dirigidas pelas professoras. Essa brecha aparecia no brincar, um momento com maior liberdade relativa na qual a criança se expressa da forma mais espontânea possível e de acordo com o universo simbólico com que se identifica. Para muitas crianças o brincar na escola era mais livre do que as experiências que elas viviam em casa no ambiente familiar, caracterizadas, muitas vezes, por violências e privações de várias naturezas. Com isso não pretendo caracterizar as professoras em absoluto como repressoras, produtoras de um tipo de sexualidade e gênero heterocentrosados ou totalmente permissivas e abertas à diversidade. Havia professoras que se esforçavam e trabalhavam com atividades que questionavam o próprio caráter naturalizado de gênero, caso de Júlia e outras que oscilavam entre momentos de discursos homogêneos e heteronormativos e outros de valorização e reconhecimento à diferença. A ação das professoras muitas vezes era ambígua e diversas, variando de crianças e ambiente. Na realidade, o meu escopo foi dar luz aos conflitos engendrados pelas diferentes concepções, às vezes antagônicas, de gênero, sexualidade e

infância de acordo com os diversos ambientes que as crianças se inseriam e estabeleciam algum tipo de socialidade.

Na escola, em particular no brincar, pude observar o gênero em ação e como esse marcador é fundamental nas relações escolares e na própria organização e disposição física da EMEI, caso da formação de filas, chamadas de presença e dos banheiros conforme expus. Parti da concepção do gênero não enquanto fixador de expressões e atos, mas como mutável, transgressor, como um processo em constante construção e transformação. Observei expressões de gênero como constituidoras de gênero em uma rede complexa que acionava uma série de elementos vivenciados e experienciados, oscilando entre contestação, reformulação e reafirmação. Observei o conflito que as crianças tinham em expressar gênero e sexualidade a partir dos referenciais vindos do universo do funk e do crime com relação ao espaço da escola, ambiente em que sobressaía uma concepção moderna dessexualizada e ingênua de infância.

Analisei as performatividades de gênero periféricas na infância, mostrando que durante o brincar as crianças cantavam as músicas de funk e traziam elementos do universo do crime. Elas recorriam a estes universos trazendo condutas prescritivas para o masculino e o feminino, expressas nas identidades e categorias: *zika*, *chave*, *piriguete*, *novinha*. Essas qualificações estavam assentadas em regras de socialidade de gênero na periferia que arquitetavam as expressões de gênero hegemônicas, as quais são: lealdade, disciplina, humildade e proceder, mas que, cabe frisar novamente, refletem e imperam para o masculino de forma distinta do feminino, isto é, essas regras de socialidade são flexíveis quando incidem nos diferentes gêneros.

As professoras e funcionárias enquanto educadoras tinham grande dificuldade em conceber, refletir e pensar suas práticas a partir de outra concepção de infância que não fosse a da criança como inocente, pura, dessexualizada. Elas não conseguiam lidar com o grande hiato que distanciava essa concepção de infância da preconizada pelo funk, as quais que borram as fronteiras da noção de infância para permear os marcadores de gênero e sexualidade na periferia. A escola assim percebia a infância, gênero e sexualidade de uma maneira e buscava agir, atuar e praticar suas ações a partir deste referencial, porém a escola não era o exclusivo espaço de socialidade das

crianças, entre elas e entre elas e adultos, porquanto as crianças traziam referenciais das famílias, amigos/as de rua, de bairro, comunidade, que eram outros, muitas vezes de uma infância sexualizada e distópica, com contato direto ou indireto com o universo do crime, do funk, de violência policial e de pobreza, dentre inúmeros outros.

Conforme exposto em outro capítulo, as crianças da escola tinham algum contato com *os fluxos* de funk, já tinham visto, escutado ou até mesmo familiares levado, posto que todos os fluxos são públicos e acontecem nas ruas dos bairros da região em diferentes horários do dia. Isso ficou explícito pelo conhecimento que elas tinham das letras de funk, da dinâmica dos bailes, da gestualidade, da estética, da corporalidade. Algumas crianças tinham familiares encarcerados ou envolvidos com tráfico e crime, de acordo com elas mesmas ou segundo as professoras. Muitas vivenciavam violência de gênero e doméstica em sua própria casa, sendo também alvo de violência. Também fazia parte do cotidiano das crianças a violência policial pela qual os jovens de periferia são submetidos, por meio de abordagens abusivas e até mesmo sendo alvejados, como se pode observar nos assassinatos recentes perpetrados pela polícia militar aos, em sua maioria, jovens negros e pobres. Todos esses elementos e experiências subjetivas vivenciadas por essas crianças de periferia contribuíam para constituição de suas identidades, não de forma homogênea mas por meio da apreensão dessa violência como produtora de sujeitos.

Estava criada e alimentada a tensão entre concepções polarizadas e amiúde antagônicas de infância, gênero e sexualidade, porque as crianças, em suas brincadeiras, quando se expressavam com referenciais distintos das concepções vigentes na escola eram alvos de métodos corretivos e controladores, não só da escola, mas de colegas que também atuavam como mecanismo disciplinar de performatividade de gênero destoante da heteronormatividade. Uma tensão constante porque se refere a universos simbólicos e materiais geridos por concepções contrastantes e que se relacionam de forma complexa e multifacetada nas práticas e expressões das crianças, não tendo um caráter uniforme, nem de alinhamento absoluto, posto que em alguns momentos as crianças se expressam de forma dissidente e outras atuavam de forma a reafirmar os valores e concepções de cada universo.



Resumir as expressões das crianças em chaves unívocas de assimilação e reprodução de discursos não capta a pluralidade pelas quais são constituídas e se constituem nos diferentes âmbitos de socialidade de suas vidas, ainda mais quando falamos de crianças que tem sua identidade recortada por vários marcadores sociais.

Uma análise antropológica atenta é capaz de captar essa pluralidade, considerando a conflitividade e a violência construtiva das identidades masculinas e femininas periféricas na infância, evidenciando os elementos de sua constituição e revelando como o gênero e sexualidade também se apreende dançando, cantando e brincando.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Simone Santos. Socialização as avessas: Implicações de uma lógica cultural adultocêntrica na educação das crianças pequenas. IX ANPEDSUL, Porto Alegre, 2012.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: Coleção Breve Sociologia Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ALMEIDA, Paula Camboim Silva de. Gurias e mães novinhas: demarcadores etários, gravidez e maternidade entre mulheres jovens em grupos de baixa renda urbanos. Dissertação Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp, Campinas, 2002.
- ALMEIDA, R.; D'ANDREA, T.; LUCCA, D. Situações Periféricas . Etnografia comparada de pobreza urbanas. Novos Estudos, 82, p. 109-130, 2008.
- ALVIM, Rosilene; PAIM, Eugênia. A febre que nunca passa: O funk, a sensualidade, e o “baile do prazer”. Revista Diálogos, nº 2, Rio de Janeiro, 2010.
- ALVITO, Marcos. As Cores de Acari: uma favela carioca. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2001.
- AMARAL, Maurício Leite do. Loteamentos irregulares na região da serra da cantareira: solução habitacional ou degradação ambiental? Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo, 2005.
- ANDRADE, Paula Deporte de. Quando se usa a infância para vender: gênero e erotização na publicidade de revista. Fazendo Gênero 9: Diasporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.
- ANGILELI, Cecília Maria de Moraes Machado. Paisagem revelada no cotidiano da periferia: Distrito de Brasilândia, Zona Norte do Município de São Paulo. Dissertação Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/USP, São Paulo, 2007.
- ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. Revista Estudos Feministas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- ARÁN, Marcia; ZAIDHAFT, Sérgio; MURTA, Daniela. Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. Psicologia & Sociedade, 20 (1): 70-79, 2008.
- ARIÈS, Phillippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALTHAZAR, Renata David Silva. A Permanência da Autoconstrução: um estudo de sua prática no município de Vargem Grande Paulista. São Paulo, FAUUSP, Dissertação de mestrado, 2012.

BARREIROS, Elias. A vila tem valor: hierarquia e igualdade entre jovens de grupos populares participantes de políticas públicas na cidade de Londrina (PR). Dissertação Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2008.

BARROS, Marcos Alberto Xavier. Performatividade, Gênero e Representação: a construção do feminino no funk midiático. Dissertação Linguista Aplicada, Centro de Humanidades/UEC. Fortaleza, 2014.

BENTO, Berenice. Corpos e Próteses: dos Limites Discursivos do Dimorfismo. Sexualidades, corporalidades e transgêneros: narrativas fora da ordem, UnB.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006b, v.2.

BRITO, Mirela Alves de. Entre cobras e lagartixas: Crianças em instituições de acolhimento se construindo sujeitos na maquinaria da proteção integral. Tese em Antropologia Social no Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC, Florianópolis, 2014.

BONDUKI, Nabil Georges. Origens da Habitação social no Brasil. (1930- 1945): o caso de São Paulo . São Paulo, FAUUSP, Tese de Doutorado, 1994.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da Infância nos Espaços – Tempos do Brincar. Tese Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BUENO, Michele Escoura. Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. Dissertação, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva das crianças pequenas na creche. *Outros Temas*. Cadernos de pesquisa, v. 43, n. 148, p. 176-197, jan/abr. 2013

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

BUTLER, Judith. Desdiagnosticando o gênero. *Physis*, Rio de Janeiro, v.

19, n.1, 2009. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=>

- sci\_arttext&pid=S010373312009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 23 de Julho de 2014.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidades de Muros. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2000.
- COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Revista Estudos Feministas, 21(1), 424, Florianópolis, 2013.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. Seminário Internacional Desfazendo Gênero, 2010.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. Educação, Sociedade & Culturas, nº 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William. Entrada no Campo: Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedesunicamp.br>>. Acessado em 12 de setembro de 2014.
- CRUZ, E. F. (1998) “Quem leva o nenê na bolsa?": o masculino na creche”. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. C. U. & MEDRADO, B. (orgs.). *Homens masculinidades: outras palavras*. São Paulo, Ecos; Editora 34, pp.49-67.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.
- D'ANDREA, Tiarajú Pablo. A formação de sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. Tese Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FASSIN, Didier. 2007a [2006 em francês]. When bodies remember: experiences and politics of AIDS in South Africa. Berkeley: University of California Press. 390 pp.
- FASSIN, Didier. 2011a [2010 em francês]. Humanitarian reason. A moral history of the present. Los Angeles: University of California Press. 352 pp.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. Pro-posições, vol. 14, n.3 (42),2003.
- FELIPE, Jane. 2006. Afinal, quem é mesmo pedófilo? In: Cadernos Pagu (26), Campinas.

FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras da Tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. Tese Instituto de Filosofia e Ciências Humana/UNICAMP, Campinas, 2008.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: Das naturalidades às transgressões*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos/n.07, 2004.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese Faculdade de Educação/Unicamp, São Paulo, 2010.

FONSECA, Cláudia. *Família, Fofoca e Honra – Etnografia de relações de gênero e violência entre grupos populares*, Porto Alegre, Editora da Universidade UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal 1988.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha? Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas*. Pro-Posições, vol. 10, nº 1 (28), Campinas, 1999.

JUNIOR, J. S. M.; GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F. *Masculinidades hegemônicas, vulnerabilidade e prevenção ao HIV/AIDS*. Rio de Janeiro, Temas livres, p. 511- 520, 2000.

KOPPER, Moisés. *Nos limites da intervenção: a antropologia crítica de Didier Fassin*. In: Mana, 20 (2): 355-370, 2014.

LAURETIS, Teresa de. *Technologies of gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London, Macmillan Press, 1989.

FURLANI, Jimena. *Educação Sexual: possibilidades didáticas*. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008,p. 66-81.

LEITÃO, Débora Krischke. *Corpos ilustrados: tatuagem e autonomia sobre a anatomia*. XXVII Encontro Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais Caxambu, 2003.

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

- LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER; Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino”. In: SILVA & AZEVEDO (orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. São Paulo, Vozes, pp. 172-180, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, nº 2 (56), Campinas, 2008.
- MACHADO, Viviane Hasfeld; BICCA, Andela Dillmann Nunes. As letras de funk ensinando sobre identidade de gênero. 6º SBECE 3º SIECE Educação, Transgressão, Narcisismo. Rio Grande do Sul, 2015.
- MAGNANI, José G.C. Trajetos e trajetórias: uma perspectiva da antropologia urbana. *Sexta-feira*, Nº 8, São Paulo, Ed. 34, 2006, p. 40-43.
- MAGNANI, José G. C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 2. ed. São Paulo, Editora Unesp/Editora Hucitec, 1998.
- MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Esboços – Revista do PPG História da UFSC*, Florianópolis, n.9 , p. 87-101, 2002.
- MEAD, Margaret. *Adolescencia y cultura enSamoa*. Buenos Aires: Paidos, 1961.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP, 2012.
- MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). *Discursos fora da ordem. Sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.
- MIZRAHI, Mylene. *A estética funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra*. Tese de doutorado UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.
- MORENO, Gilberto Geribola. *Novinhas, malandras e cachorras: jovens, funk e sexualidade*. Ponto Urbe, 9, 2011.
- MOURA, Fernando Augusto Groh de Castro. *Da falta de atenção ao déficit de atenção: diagnóstico e medicalização de estudantes na perspectiva de professores e professoras de escola pública*. Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. *Piriguetes em cena: uma leitura do corpo feminino a partir dos pagodes baianos*.

Fazendo Gênero 9. Diasporas, Diversidades e Deslocamentos. Agosto, 2010.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. A periferia de São Paulo: revendo discursos, atualizando o debate. Revista Rua, nº 16, vol. 2, Campinas, 2010.

NOVAES, Joana de Vilhena. 2010. “ O Corpo magro, esbelto, é um corpo de classe” *Jornal Novoeste*.

OLIVEIRA, Luciana Maria Ribeiro de. Interfaces entre criminalidade e identidade masculina em homens jovens. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Antropologia UFPE, Recife, 2006.

PANIZZI, Wrana. “Entre cidade e Estado, a propriedade e seus direitos”. Espaço & Debates, nº26, NERU, 1989.

PELÚCIO, Larissa Maués. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo, e sexualidade em um espaço ambíguo. Revista *Anthropologicas*, ano 8, volume 15 (1), 123-154, 2004.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese em Antropologia Social na faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 2010.

PIMENTA, Melissa de Mattos. Masculinidades e sociabilidades: compreendendo o envolvimento de jovens com violência e criminalidade. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* - Vol. 7 - no 3 - JUL/AGO/SET 2014 - pp. 701-730.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisa crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa etnográfica. 25ª ABA, Goiânia, 2006.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, 2010.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Caderno de Pesquisa*, vol. 40, nº 4, p. 729-750, 2010.

RIFIOTIS, Theophilos. Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a 'violência conjugal' e a 'violência intrafamiliar'. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 225-236, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141449802008000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802008000200008&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802008000200008>.



- RODRIGUES, Luzia Maria. A criança e o brincar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.
- ROJAS Jucimara. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil: fascículo 1 Cuiabá, MT. ED.UFMT, 2007.
- ROJAS, Jucimara. Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.
- ROLNIK, Raquel. A cidade e a lei. Legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Nobel, 1997.
- ROSA, Taís Troncon. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. 33º Encontro Anual da Anpocs, Setembro, 2009.
- SANTOS, Vanessa Flores dos. Gênero, masculinidades, violências. Revista *Todavia*, ano 1, nº 1, p. 119-124, Paraná, 2010.
- SALIH Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2012
- SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 35, abr. 2001.  
Disponível: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 16 de maio de 2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 91, p. 361-378, Campinas, 2003.
- SARTI, Cyntia A. Reciprocidade e Hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. *Cad. Pesq.* (70), pag. 38-46, São Paulo, 1989.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. Tese em Educação, Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, 2005.
- SILVA, Lucia Sousa. Proteção Ambiental e Expansão Urbana: A Ocupação ao Sul do Parque Estadual da Cantareira. Dissertação Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2004.
- SILVA, Sandra Rúbia. Performances de masculinidade, práticas de subversão: o consumo de telefones celular entre jovens de

camadas populares. Comunicação, Mídia e Consumo, ano 9, vol. 9, nº 26, p. 61-82, São Paulo, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., p. 71-99. 1995.

SPARGO, Tamsim. *Foucault e a Teoria Queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2006.

STRATHERN, Marilyn. O Gênero da Dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas, Editora Unicamp, 2006.

TELLES, Vera da Silva. A cidade nas fronteiras do legal e ilegal. Belo Horizonte: Argumentum, 2010.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. Rev. Bras. Ci. Soc., São Paulo, v.22, n.63, Fev. 2007.

Disponível em:

<[http://scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S010269092007000100012&Ing=en&nrm=iso](http://scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010269092007000100012&Ing=en&nrm=iso)>. Acessado em 08 de Setembro de 2014.

TASSINARI, Antonella. Multiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a Sociedade contra a escola. 33º Encontro Anual Anpocs, outubro, 2009.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. (2011) Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil. São Paulo/Brasília, Instituto Sangari/MJ.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. Educação e Realidade, 24(2), 75-88, 1999.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

YÚDICE, G. A Conveniência da Cultura usos da Cultura na era Global. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 2004.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, Sept. 1999. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88391999000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000300002>.

## REFERÊNCIAS SONORAS E VISUAIS

CHAPA, Menor do. Invejoso não tenta não. Tom Produções Audio. 2014.

SABRINA, MC. Disciplina (DJ JUNIOR, 09/01/2007)

EMICIDA. O Glorioso Retorno de quem nunca esteve aqui. Levanta e Anda. Laboratório Fantasma, 2013.

No Fluxo - Documentário (Completo) (2014)

Os melhores do funk nacional (2005)