



GÊNERO, INFÂNCIA E PERIFERIA

João Rodrigo Vedovato Martins

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professor e coordenador do cursinho popular TRIU em Campinas/SP.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia da Criança. Performatividade de Gênero. Periféria.

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, 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.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se analisar a performatividade de gênero de crianças, de 4 a 6 anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da periferia de São Paulo, isto é, como as crianças constroem e são construídas por marcadores de gênero em 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. Por conta disso, o brincar, com fortes elementos e qualificadores do contexto periférico, emergiu como um espaço-tempo fundamental na qual é possível observar o gênero em ação.

Durante a investigação na escola as crianças me explicitaram como essa interseção 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. 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. Cabe ressaltar que a desconfiança vinha, além das professoras e funcionárias, por parte dos pais e mães das crianças. 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.

Optei por pesquisar em uma EMEI por diferentes motivos que serão discutidos adiante, um dele se trata da escola ser um espaço central de socialidade das crianças e estar também permeada por representações e concepções de gênero, as produzindo e reproduzindo, segundo 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).

INFÂNCIA E GÊNERO

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. 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 visão essencialista. Ele se recusa a estabelecer um ponto de origem dos gêneros, a realidade do desejo ou a autenticidade do sexo a qual a repressão ofusca, ou seja, refuta designar uma origem e causa das categorias identitárias, apostando 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 enquanto categoria não estável, realizando uma revisão radical das construções e normas políticas de identidade, pois a estabilidade dela reside na oposição, relacionalidade e 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.



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.

Assim como Butler, Guacira Lopes Louro (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 dimorfismos distintos, pois esses corpos não são alvos passivos de uma lei cultural. O próprio corpo e sua morfologia fazem parte de um sistema conceitual hegemônico.

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.

Em *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003) Butler questiona se o “sexo” teria história ou seria 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 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. 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), atuando a regular e gerir as 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).

Na escola as crianças mostram o potencial de contestar e subverter gênero, por meio de suas expressões e performatividade durante o brincar, posto que elas têm outra forma de acessar e compreender o mundo, sob os olhos de outros valores, embora aqui não se pretenda 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 1997² 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, busca-se desnaturalizar ou desessencializar ações e expressões das crianças, 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 às categorias correntes de gênero, sexualidade e 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.

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 incontestável e uma fase universal e a-histórica de desenvolvimento, nos fornecendo subsídios a entender a juventude como engendrada por práticas sociais.

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, utilizando a noção de “*sentimento da infância*”, o qual significava e expressava a emergência de uma consciência particular que distinguia a criança do adulto.



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 – referencia 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.

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, nos quais as crianças são sujeitos não autônomos, que devem ser socializadas pois são passíveis a cultura.

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, permitindo 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.

Parte-se da perspectiva das crianças enquanto 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, distinguindo 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.

O BRINCAR

O brincar é uma linguagem de socialidade que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que o 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 nas performatividades de gênero.

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 mimese 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).

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 antagonístico. 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.

Investigar e analisar a relação entre 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).

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

DISTOPIA PERIFÉRICA

Na década de 60 a questão da moradia ganhou amplo espaço devido ao grande crescimento populacional no Brasil e o 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. Nos estudos iniciais provenientes do pensamento sociológico latino-americano e da teoria de marginalidade social, 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. A partir dos anos 80 houve uma crise conceitual, na qual as categorias de análise não abarcavam 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, 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.

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 recaía 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.

A categoria violência é predominantemente utilizada por diversos autores e em plurais contextos para designar negativamente uma ruptura de relação. Rifiotis (2008) propõe suspender temporariamente a noção de violência para analisá-la. O autor não nega a violência enquanto 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. Zaluar (1999) sugere, ao discorrer sobre a hipermasculinidade dos jovens das favelas do Rio de Janeiro, que o gênero era performatizado tendo como referências a violência e o crime.

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 expressarem 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.

PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO DAS CRIANÇAS NA PERIFERIA

No caso da EMEI, as crianças traziam vivências e experiências associadas ao mundo do crime. 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.

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 pois assim poderá ter um emprego no futuro e ter dinheiro. Pronto 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.

Havia uma estagiária na escola que esporadicamente assumia a responsabilidade de ficar com alguma turma durante metade do período vespertino no lugar de alguma professora que havia faltado. Acidentalmente naquele dia me programei para fazer as observações na sala que ela estava. 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 discorrem sobre masculinidades, no plural, com a intenção de abarcar a pluralidade de expressões de gênero de identidade sexuais dissidentes e a hierarquia existentes entre as masculinidades. Cabe enfatizar que conceito de masculinidade hegemônica não é unívoco. Os estudos sobre masculinidade se consolidaram em finais dos anos 80 e início dos 90 do século XX, 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 (2013) 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 têm variabilidades e configurações outras. 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 burguesas 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 da 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.

Diante desse quadro vale frisar que os meninos não simplesmente incorporam as expressões de masculinidades observadas na periferia ou em sua família, eles reinterpretam e expressam a sua maneira. 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.

A violência do contexto periférico 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 reivindicam essa performatividade.

No funk é possível notar que há prescrições de condutas e eixos indicados a se seguir no que diz respeito a gênero. 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. O funk desempenha pertinente papel simbólico na dinâmica social de gênero na periferia, conquanto seja criminalizado pela polícia e poder público. Ao atuar como norteador e conduta moral da masculinidade, estes aspectos do funk possuem distintos conteúdos que se 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, fê 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 com vistas à superação. 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. (Shock, Mc Andrezinho. A vida é tipo roda gigante. 2013).

Proceder é confiar, honrar e cumprir as coisas com os seus pares 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.

O universo simbólico e cultural do funk afasta a noção de infância das características de docilidade e pureza. 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, colocando em seu lugar as crianças como sedutoras, como pequeno homem ou pequena mulher. O funk pôs em circulação as representações de meninas e meninos presentes no contexto social da nossa cultura e sociedade, com categorias de gênero e erotização.

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. Constatase 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.

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. 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. Para Buss-Simão “os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino” (2013, p. 184). 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.

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.

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 consequentemente 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).

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 contanto mais próximo de irmãos e primos no cotidiano (FINCO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Basear-se na performatividade de gênero 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. 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. Fez com que eu observasse o gênero contingentemente, como são produzidos corpos lidos socialmente como masculinos e femininos na periferia.

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, 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.

Na escola, em particular no brincar, pude observar o gênero em ação e como esse marcador é fundamental nas relações escolares, caso da formação de filas, chamadas de presença e dos banheiros. 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.

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. 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.

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.

Uma análise 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.

BIBLIOGRAFIA

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.

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

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, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 424, Florianópolis, 2013.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17, p. 113-134, 2002.

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

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

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>. access on 20 Mar. 2016.

ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.

ROSA, Taís Troncon. *Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias*. 33º Encontro Anual da Anpocs, Setembro, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 91, p. 361-378, Campinas, 2003.

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

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.

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=S010288391999000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Mar. 2016.

Os melhores do funk nacional (DJ Xeniz, 2005)
Disciplina – Mc Sabrina (DJ JUNIOR, 2007)
CHAPA, Menor do. *Invejoso não tenta não*. Tom Produções Audio. 2014.

Recebido em: 04/05/2016

Aprovado em: 19/10/2016

OUTRAS REFERÊNCIAS



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.

KEY WORDS. Child's anthropology, Gender performativity, Suburban.