

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA: IDADE, GÊNERO E IDENTIDADES INFANTIS

Anne Carolina Ramos¹

Resumo

Enquanto construção social, a infância é uma fragmentação arbitrária fundamentada no acontecimento universal e natural do ciclo da vida. A consciência de uma particularidade infantil e o nascimento de um “sentimento da infância” (ARIÈS, 1981) vão surgir por meio de uma distinção progressiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, não apenas pela idade biológica, mas por uma série de investimentos culturais feitos em relação às crianças. Tais investimentos também serão fortemente marcados por uma generificação da infância. O presente artigo busca discutir esta construção social da infância analisando como a idade e o gênero são fenômenos importantes na constituição das identidades infantis e mostrando que as crianças não são meros seres em potência, mas sujeitos ativos na construção de seus mundos sociais.

Palavras-chave: Infância. Idade. Gênero. Identidade. Sociologia da infância.

Abstract

As a social construction, childhood is an arbitrary fragmentation based on a universally-occurring phenomenon that is part of the natural cycle of life. Awareness of the particular nature of childhood and the birth of a “feeling of childhood” (ARIÈS, 1981) would emerge by way of a growing distinction between the world of children and that of adults, identified not only by biological age, but also by a series of cultural interventions made in relation to children. Such interventions will also be strongly influenced by a gendering of childhood. This article seeks to discuss the social construction of childhood, analyzing how age and gender are important phenomena in the formation of children’s identities. It shows that children are not mere potential beings, but active participants in the construction of their social worlds.

Keywords: Childhood. Age. Gender. Identity. Sociology of childhood.

¹ Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialização em Geriatria e Gerontologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela *Universität Siegen* (2011), na Alemanha. Pesquisadora associada da Universidade do Luxemburgo. Seu foco de estudo está voltado para as relações intergeracionais, desenvolvendo pesquisas que buscam compreender as interfaces entre infância, velhice, família e educação. Seus principais temas de pesquisa são: sociologia da infância, relações entre avós e netos, relações intergeracionais e pesquisa com crianças.

Endereço postal: Route de Diekirch, L-7201 – Walferdange, Luxemburgo / Telefone: (+352) 466644.9229. Endereço eletrônico: annecarolina.ramos@uni.lu.

I INTRODUÇÃO

O presente artigo integra um dossiê temático intitulado *As idades da mulher* e, para contribuir com esta importante discussão, coloca em evidência a construção de uma idade específica a qual batizamos com o nome de *infância*. Acontece que fazer parte deste grupo geracional não significa apenas possuir uma determinada idade cronológica – neste caso, segundo o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990, Art. 2º), “a pessoa [de] até doze anos incompletos”. Mais do que *termos* uma idade, nós *pertencemos* a ela. Isto significa que somos representados e interpelados a ter certos tipos de comportamentos, sentimentos, modos de ser e estar que nos situam e nos definem socialmente como pertencentes ou não a um determinado grupo de idade. “Os anos nos têm e nos fazem”, nos diz Lloret (1998, p. 14). Pertencer a um determinado grupo etário significa seguir as normas deste grupo: saber o que se pode ou não fazer, reconhecer o que os outros esperam que façamos e que comportamentos são aceitáveis ou não.

A idade passa a ser, então, não só uma marcação cronológica, mas um meio de nos definir, delimitar e descrever. Ela também desempenha um papel de controle das relações sociais, pois é “[...] mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho) e de formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria)” (DEBERT, 1999, p. 46). O que o sujeito consegue ou não fazer é cobrado socialmente de acordo com sua idade. “Viver a idade acarreta, assim, a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela” (LLORET, 1998, p. 16). Todavia, a idade não opera sozinha, estando relacionada a outras categorias identitárias: ser menino ou menina, negro ou branco e de classe mais ou menos favorecida influencia diretamente o modo como as crianças vivem e experienciam suas infâncias.

Neste artigo, analiso dois aspectos diretamente relacionados à temática-chave deste dossiê: primeiramente, discuto como a fragmentação do nosso ciclo biológico em períodos específicos de vida – infância, adolescência, idade adulta e velhice – constituiu aquilo que hoje chamamos de infância e de que forma esta construção social da infância interpela, denomina e delimita a vida das crianças. Proponho ao leitor o *estranhamento* daquilo que nos parece tão *familiar* (VELHO, 1981) em relação aos infantis, de modo a colocar em

questão algumas das verdades tidas como absolutas em relação às crianças. E uma vez que o presente dossiê trata não apenas das *idades*, mas das *idades da mulher*, parece-me particularmente oportuno discutir um segundo aspecto fortemente interligado ao primeiro, que é como o gênero opera na constituição das identidades infantis, constituindo diferentemente meninos e meninas.

II CONSTITUINDO *IDADES*: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Enquanto construção social, a infância é uma invenção, uma fragmentação arbitrária fundamentada no acontecimento universal e natural do ciclo da vida. Ariès (1981) foi pioneiro em mostrar que a infância enquanto categoria social é uma construção bastante recente, tendo surgido apenas na Modernidade, o que não significa, obviamente, que não existiam “[...] seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos [...], mas que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva” que se fez em séculos posteriores (CORAZZA, 2002, p. 81). A consciência da particularidade infantil e o nascimento de um “sentimento da infância” vão surgir por meio de uma distinção progressiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Este processo de *diferenciação* entre um e outro implicará em um correlativo processo de *identificação* daquilo que pertence aos infantis e daquilo que pertence aos adultos, de modo a criar duas categorias distintas, marcadas não apenas pela idade biológica, mas por uma série de investimentos culturais visíveis no vestuário, nos hábitos e nas atividades cotidianas.

Quem decide o que pertence e o que não pertence e quem é incluído e quem é excluído é quem tem o poder de determinar e significar o que é infância e o que é vida adulta. Como as crianças sempre tiveram voz pouca ativa e influente na sociedade, estando permanentemente sob a tutela de seus responsáveis, são os adultos que, com a autoridade de *experts*, vão, progressivamente, se autodefinir como *a identidade* normal, natural e desejável, posicionando as crianças em um lugar de diferença e incompletude em relação a eles. Na própria etimologia da palavra utilizada para descrever os infantis – *infans*, aquele que não fala –, encontramos o lugar que foi destinado às crianças desde o princípio: a idade do não: a idade da ausência da linguagem, da falta de razão, da fraqueza física, da carência moral, do inacabado. Por meio de discursos que vão normalizar estas relações segundo seus

próprios interesses – a criança é um ser naturalmente mau, inocente, imanente, em desenvolvimento ou inconsciente, como veremos a seguir –, os adultos vão afirmar e reafirmar estas imagens e representações da infância de modo que a identidade adulta não seja vista como “*uma*” identidade, mas como “*a*” identidade: posição central, legítima e não problemática.

Essas imagens, que podemos denominar como *imagens pré-sociológicas da infância*, foram estudadas e analisadas por James, Jenks e Prout (2007), em *Theorizing childhood*, uma das obras clássicas dos estudos ingleses sobre a Sociologia da Infância. Com o intuito de desconstruir alguns discursos que têm estabelecido algumas das “grandes verdades” acerca da infância, estes autores individuaram cinco imagens, que foram influenciadas pela Filosofia, Psicologia do Desenvolvimento e Psicanálise, mostrando como estas imagens, que se difundiram em diferentes momentos históricos, mas que continuam sendo utilizadas até os dias atuais, colocaram em circulação uma representação “irreal” e idealizada de criança “[...] analisada não apenas sem recurso à ideia de infância como categoria social de pertença, mas como exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica” (SARMENTO, 2007, p. 29). São imagens que, ao não levarem em consideração as próprias crianças enquanto agentes sociais ativos e se formarem de modo completamente destacado de suas condições reais de vida, surgem como categorias abstratas, respondendo apenas às exigências interpretativas da sociedade adulta.

Interessa-nos conhecer essas imagens pré-sociológicas não para reproduzir aqui uma cronologia histórica, mas para entender como esses modelos de infância, ao se disseminarem como “verdade” a partir do início da Modernidade no Ocidente, acabaram por influenciar as relações cotidianas entre adultos e crianças e por produzir “uma miríade de práticas” (BUJES, 2005, p. 183) – educacionais, morais, legais... – voltadas para este segmento da população. Estas imagens não estão estagnadas no passado. Elas continuam tendo um forte valor político e de orientação cultural, exercendo influência – ora de forma sincrética, ora sobrepondo-se uma à outra – e balizando muitas de nossas ações em relação à infância. Na medida em que servem de referência conceitual para as políticas públicas, elas não apenas justificam determinadas decisões, como condicionam certas atitudes que buscam ir ao encontro desta imagem ideal de criança que foi criada (BELLONI, 2006). As

ações educativas, as políticas escolares, as pesquisas com crianças e o destino reservado a elas em uma dada sociedade dependem amplamente do conteúdo que é afirmado e reafirmado pelas representações de infância difundidas no tecido social, daí a importância de subverter sua aparente naturalidade.

II.I *Capturando as crianças: as imagens pré-sociológicas da infância*

- **A criança má:** A primeira imagem pré-sociológica individuada por esses autores é a da “criança má” (*the evil child*). Ela se originou no pensamento religioso do início do século XVII, quando a imagem da criança como um ser muito próximo da natureza e, por isto, dominada pelo instinto e não pela razão, foi difundida pelo dogma puritano e pelo pensamento filosófico de Thomas Hobbes (1588-1679). Fruto do “pecado original”, a criança é tida como um ser demoníaco, que abriga um baú de forças obscuras que correm o risco de ser mobilizadas e potencializadas se, por falta de atenção ou controle dos adultos, elas saírem do caminho estreito e cuidadosamente delimitado que a civilização preparou para elas. Maldade, corrupção e infâmia são elementos primários da constituição das crianças. Por isto, elas deveriam ser impedidas de frequentar ambientes que pudessem impulsionar o aparecimento destas forças indomadas e dionísicas, sendo “exorcizadas” em programas de disciplinamento e punição que evitassem o contato com más companhias e o desenvolvimento de maus hábitos.

Para D’Amato (2008), essa concepção de criança está vinculada a uma importantíssima tradição ocidental que foi se estabelecendo desde Platão, quando este, preocupado com a formação da *pólis* e com os efeitos que a educação das crianças poderia desencadear na vida adulta, colocou em circulação uma imagem de criança marcada pela sua inferioridade tanto física quanto espiritual em relação ao adulto. Em *As Leis*, Platão nos mostra, por meio do diálogo entre *Clínias* e *O Atenense*, que os indivíduos jovens são incapazes de conservar o corpo e a língua imóveis, gritando, saltando, pulando, movendo-se constantemente e produzindo ruídos *de todo naipe* sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto educado (PLATÃO, 1999). E se, por um lado, a criança se mostra como um ser de “pura possibilidade” (KOHAN, 2003, p. 16), disforme e maleável aos ensinamentos de seus preceptores, ela também é, por outro, a fera mais difícil de domesticar, já que sua

inteligência potencial ainda não canalizada a caracteriza como um ser astuto, selvagem e desregrado, capaz de elaborar maquinarias como nenhum outro animal.

- **A criança inocente:** Em contraposição a essa natureza infantil negativa e corrompida pelo pecado original surge, pautada em uma visão de natureza agora essencialmente boa, a segunda imagem pré-sociológica da infância: a “criança inocente” (*the innocent child*). Difundida pelo pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), esta imagem está fundada no mito romântico da infância como um período imaculado marcado pela pureza e bondade das crianças. Naturalmente pura de coração, a criança *rousseauiana* é angelical e idílica. Sua principal carência é a da razão. Por isto, a infância é delineada na sua educabilidade, na sua capacidade inata de ser formada: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”, nos diz o autor em *Emílio* (ROUSSEAU, 1999, p. 8). A infância é marcada pela sua necessidade e incompletude, situação que precisa ser gradativamente atenuada pelos adultos – seres completos e dotados de razão –, mas sem desnaturalizá-la ou consumi-la em sua pureza.

Expressão máxima do nascimento de uma infância moderna (NARODOWSKI, 2001), *Emílio* vai não apenas individualizar a criança como um sujeito inacabado, carente e possuidor de necessidades e desejos próprios como nomear e normatizar este cuidado em relação à infância, pedagogizando-a. Para James, Jenks e Prout (2007), o discurso pré-sociológico da criança inocente dos séculos XVIII e XIX pavimentou o caminho para o nosso conceito contemporâneo de infância, fundamentando nossa concepção de educação centrada nas crianças e constituindo, como nos assinala Bujes, “[...] aquilo que até hoje é tomado como *o verdadeiro* sentido da infância” (2002, p. 49, grifo da autora).

Mas a contribuição de Rousseau não vai se restringir apenas à formação da criança enquanto um ser substancialmente diferente do adulto. Rousseau também vai propor uma educação generificada, visível nos paradigmas educacionais designados ao Emílio e à Sofia. Enquanto os meninos eram incentivados ao poder da argumentação, ao estudo das artes, da história e das ciências, as meninas eram iniciadas no estudo das primeiras letras e dos cálculos básicos. Elas estavam mais restritas à esfera privada e tinham uma educação pautada no desenvolvimento de sua heteronomia e sujeição em relação aos homens. Já os

meninos eram mais voltados à esfera pública e a um modelo educacional que desenvolvesse progressivamente a sua autonomia e independência.

Para Rodrigues (2007), a proposta rousseauiana para a educação das meninas era de cunho extremamente ornamental, porquanto centrada na aparência e voltada às coisas práticas. Elas eram estimuladas a ser laboriosas e vigilantes, aprendendo a domar suas fantasias e a se submeter à vontade dos outros. A subordinação constante e progressiva das meninas lhes imporia a docilidade, qualidade tida por Rousseau como uma das mais importantes de se desenvolver nas mulheres. É por meio dela que elas confortariam e obedeceriam aos seus maridos, perdoariam seus erros, suportariam a injustiça e criariam seus filhos com zelo, afeição e sacrifício, gestando bons cidadãos para a sociedade do Contrato Social. A educação das meninas deveria ser rígida e restrita, uma vez que delas dependeria a formação das gerações vindouras e o consequente acesso de seus filhos aos direitos civis e políticos. A potência civilizadora das mulheres e a sua centralidade na criação dos filhos se tornariam pressupostos fundamentais do pensamento rousseauiano, influenciando, de modo decisivo, os discursos pedagógicos e políticos concernentes à educação e ao cuidado das crianças.

- **A criança imanente:** A ideia da criança como um ser vazio, desprovido de qualquer conhecimento e que se desenvolve por meio do contato gradativo com o mundo que a cerca surge como a terceira imagem pré-sociológica proposta pelos autores ingleses. A “criança imanente” (*the immanent child*) nasce em virtude da formulação filosófica empirista, que tem seus primeiros traços delineados ainda em Aristóteles (382-322 a.C.), quando este afirmava que nada estava na consciência sem antes ter passado pelos sentidos: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*. Tem como grande representante o filósofo britânico John Locke (1632-1704) que, em sua importante obra *Ensaio sobre o entendimento humano* ([1689] 1999), defendeu a tese de que a mente das crianças e dos idiotas seria, originalmente, uma ardósia em branco sobre a qual é gravado o conhecimento adquirido por meio da experiência dos sentidos.

Locke, contrariando as ideias inatistas que afirmavam que o ser humano já nascia dotado de certos princípios e noções primárias impressas em seu espírito, fundou a concepção de criança como uma *tabula rasa* capaz de ser modelada pelo ambiente e pelas vivências experienciadas. Para ele, a observação cuidadosa das crianças recém-nascidas era

a prova de que teríamos “[...] poucos motivos para crer que elas trazem consigo a este mundo muitas ideias”, uma vez que nelas não há, além de pálidas noções de fome, sede, calor e dor, a menor manifestação de ideias estabelecidas. Estas chegariam à mente das crianças posteriormente, por graus, sendo adquiridas nem mais, “[...] nem outras, do que as fornecidas pela experiência e pela observação das coisas que aparecem em seu caminho” (LOCKE, 1999, p. 51).

Ao indagar sobre a gênese do conhecimento humano, dando ao ambiente um papel crucial e definitivo na sua constituição, a concepção *lockiana* de infância abriria caminhos para algumas das importantes questões investigadas, séculos mais tarde, pelas teorias *behavioristas*. Por sua vez, os estudos dos comportamentalistas norte-americanos J. B. Watson e B. F. Skinner iriam influenciar decisivamente as concepções educacionais da Pedagogia Diretiva, presenciadas ainda hoje no contexto escolar: uma pedagogia centrada no professor, na qual ele transmite e deposita no aluno, uma folha em branco, que nada sabe, o seu saber e conhecimento.

- **A criança naturalmente desenvolvida:** É na Psicologia do Desenvolvimento que vamos encontrar a quarta imagem pré-sociológica da infância. Fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), “a criança naturalmente desenvolvida” (*the naturally developing child*) surge como uma aliança entre as ciências humanas e a natureza humana. Na busca pela psicogênese do conhecimento, Piaget vai revisitar, por um lado, duas concepções clássicas das *ciências humanas* – o inatismo/apriorismo (o sujeito está munido de estruturas endógenas que serão impostas ao meio: $S \rightarrow O$)²; e o empirismo (o conhecimento se dá por meio das informações exógenas fornecidas pelo meio: $S \leftarrow O$) – para dizer que a aquisição do conhecimento é um processo relacional ($S \leftrightarrow O$) que se dá na interação do sujeito com o objeto. Por outro lado, Piaget vai imergir na *natureza da criança*, ao postular que a construção do conhecimento também acontece “[...] em termos biológicos, o que é indispensável na perspectiva de uma epistemologia genética”, já que, para ele, “[...] a psicogênese permanecerá incompreensível enquanto não se remontar até suas raízes orgânicas” (PIAGET, 2002, p. 56).

Em seus estudos, Piaget delineou uma criança natural, universal e condicionada ao seu processo de maturação. Por meio de experimentos que visavam a mensuração,

² Compreendendo “S” como sujeito e “O” como objeto (meio).

classificação e avaliação das relações estabelecidas pelas crianças, ele criou uma sequência de estágios evolutivos, que vão desde os níveis sensório-motores mais elementares às operações formais, a partir dos quais a criança foi capturada e monitorada em sua (a)normalidade, sendo regulada para atingir o *standard* de ouro da criança ideal. Considerando estes estágios do desenvolvimento biológico como fixos e imutáveis, professores, psicólogos e pais passaram a julgar as crianças por meio de testes e tabelas que eram localizados e ordenados em uma classificação linear e fictícia do desenvolvimento humano.

As pesquisas de Piaget exerceram forte influência no pensamento educacional do século XX, embasando a Pedagogia Relacional e as linhas pedagógicas construtivistas e servindo como referência para diferentes estudos no campo da educação. A ideia da criança como um ser ativo, que constrói seu conhecimento na interação com o meio, influenciaria decisivamente as bases de uma Nova Sociologia da Infância. Contudo, críticas feitas ao modelo piagetiano mostram que seu brilhantismo acabou ficando “embaçado” por sua abordagem científica, a-histórica e socialmente descontextualizada (STEINBERG; KINCHELOE, 2001) que, ao não levar em consideração os contextos e as diferenças socioculturais das crianças, acabou por generalizar, normalizar e homogeneizar qualquer expressão genética observada na conduta infantil.

- **A criança inconsciente:** Chegamos então à última imagem pré-sociológica da infância: a “criança inconsciente” (*the unconscious child*). Na virada do século XX, as investigações sobre a psique humana realizadas pelo médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939) causaram uma reviravolta na forma de pensar a criança. Ao afirmar que as crianças também possuíam desejos sexuais e que estes poderiam ter um caráter incestuoso, a Psicanálise colocou em discussão um tema até então considerado tabu para a burguesia da época: a sexualidade infantil. Freud, na busca por explicações para as psicoses e neuroses adultas, desenvolveu não apenas uma teoria da psicologia infantil – já que a infância é o passado de todo adulto e o lócus de diferentes situações estruturantes de sua personalidade –, como criou a imagem de uma infância que serve de base estrutural e dá sustentabilidade à psicopatologia adulta: “A psicologia infantil, em minha opinião, está destinada a prestar à psicologia do adulto serviços tão úteis quanto os que a investigação da estrutura ou do desenvolvimento *dos animais inferiores* para a pesquisa da estrutura das *classes superiores*

de animais”, nos diz o autor em *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 1999, p. 93, grifos meus).

Com a estruturação de uma linha contínua do desenvolvimento psicosssexual da criança, que vai desde o ato mais vital da amamentação, no qual o bebê é absorvido pelo prazer erógeno de sugar o seio materno enquanto se alimenta, Freud vai delinear os padrões de desenvolvimento e as superações esperadas nas diferentes fases por ele elencadas – fase oral, anal, fálica, de latência e genital – para explicar, a partir delas, muitos dos desvios e das patologias psicológicas emergidas na fase adulta. Ao fazer isto, Freud também irá reconhecer as angústias, medos e tendências destrutivas das crianças, desfazendo, com seus estudos, “o mito do paraíso da infância” (ABERASTURY, 1996, p. 53). Em “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, ele declara que “[...] boa parte dos desvios da vida sexual normal, observados tanto nos neuróticos quanto nos perversos, é estabelecida, desde o começo, pelas impressões do período infantil” (FREUD, 1949, p. 147). É como se “[...] todo estágio libidinal [fosse] uma estrutura patológica virtual”, nos diz Foucault (1975, p. 20), em *Doença Mental e Psicologia*.

A infância é, na teoria psicanalítica freudiana, fonte de explicação e origem dos comportamentos psicopatológicos adultos, daí a importância de ela ser minuciosamente observada e analisada em suas ações. Para Foucault, foi justamente como ciência da infantilidade que a Psiquiatria pôde se constituir como instância geral de análise das condutas humanas:

Não foi conquistando a totalidade da vida, não foi percorrendo o conjunto do desenvolvimento dos indivíduos desde o nascimento até a morte; foi, ao contrário, limitando-se cada vez mais, revirando cada vez profundamente a infância, que a psiquiatria pôde se tornar a espécie de instância de controle geral das condutas, o juiz titular dos comportamentos em geral. (2002, p. 392).

II.II Desconstruindo imagens: as crianças, meros seres “em desenvolvimento”?

Como podemos ver, as imagens pré-sociológicas da infância partem de uma ideia de criança que, localizada na extremidade inicial do processo de desenvolvimento humano, é posta em relação àquilo que ela um dia será: um futuro adulto, autônomo, ápice do processo de maturação. Esta concepção, pautada, principalmente, em uma visão biologicista, entende

a criança como um ser visivelmente menor, mais fraco e dependente dos adultos. Para James, Jenks e Prout (2007), a criança em desenvolvimento tem uma natureza essencialmente “epifenomenal”: é como se a infância fosse apenas uma fase transitória, uma espécie de antessala que prepara o personagem para a sua grande estreia no palco da vida social. O pano de fundo que nutre a base desta preparação é a própria concepção de sociedade – ou de “boa sociedade” – que se quer alcançar. A partir dela é que a criança vai ser educada e assistida, tornando-se objeto de investimento do olhar adulto.

Por representar apenas um estágio desse processo estrutural, a criança pré-sociológica é definida como um *becoming*, um ser inacabado e imperfeito marcado pela carência daquilo que precisa ser agregado à sua constituição. Esta carência, reconhecimento da *necessidade e incompletude* inata das crianças, é não apenas sanada pelo desvelo dos adultos – seres que, plenos em sua formação, têm a capacidade de cuidá-las e ensinar-lhes durante todo o seu percurso de *nature and nurture* (BELLONI, 2006) –, como também é criada e definida por eles, em um jogo no qual eles mesmos decidem e organizam, por meio de discursos científicos e políticas para a infância embasadas nestes mesmos discursos, a vida e os interesses das crianças.

Woodhead (1997), ao analisar o uso do conceito de “necessidade” (*need*) e a sua relação com a infância, aponta que a própria terminologia carrega uma força emotiva considerável, que induz ao senso de responsabilidade (algo precisa ser feito em prol do necessitado) e coloca o indivíduo que necessita em uma situação de passividade e desamparo. Além disto, parece existir uma relação direta entre “necessidade” e “bem-estar”, uma vez que necessidades não atendidas podem trazer importantes consequências para o desenvolvimento da criança e para o seu futuro ajustamento social. Para o pesquisador britânico, o discurso da necessidade das crianças pode ser capturado em diferentes instâncias: para descrever sua natureza psicológica (algo que elas possuem e que é facilmente detectável em seu comportamento); para inferir sobre possíveis consequências patológicas advindas de experiências particulares; e para julgar e prescrever quais experiências infantis devem ser estimuladas e valorizadas em uma dada sociedade.

A razão pela qual a criança *em desenvolvimento* é considerada um ser cognitivamente imaturo e pouco ativo na sociedade não é a sua “real” imaturidade e inatividade, mas o entendimento de que ela não é ativa como os adultos e não elabora os

mesmos processos cognitivos que estes. Isto significa que os adultos não reconhecem as práticas das crianças porque o conceito de competência é definido a partir de suas próprias práticas, o que cria, como aponta Qvortrup (1994), uma forte relação de poder, já que são os próprios adultos que instituem o que é competência e já que as crianças não têm voz ativa na produção de conhecimentos científicos. Foi em decorrência destes mesmos pressupostos que as crianças foram, durante muito tempo, não apenas ignoradas, como completamente marginalizadas (QVORTRUP, 1993) dos inquéritos investigativos da própria Sociologia.

Essa relutância no reconhecimento das crianças como sujeitos legítimos é resultado das concepções pré-sociológicas da infância e das próprias teorias sociológicas pautadas nos modelos deterministas e reprodutivistas de socialização, que reforçavam a ideia de que a pouca idade das crianças seria sinônimo de sua correlata incompletude e imaturidade. Para estes modelos, a criança, ser frágil e passivo, era socializada pelas gerações mais velhas em um processo vertical de transmissão e internalização da cultura. Seres associais, as crianças precisavam ser adaptadas lentamente ao complexo mundo dos adultos, sendo socializadas por meio de um processo educativo que era desenvolvido, primeiramente, pela família e, posteriormente, pela escola. Esta educação consistia, nas palavras de Durkheim (2007, p. 6), em um “[...] esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente”, de modo a prepará-la para a vida social.

Essa compreensão da criança como mero “depósito” de normas, crenças, valores e ideais das gerações precedentes mostra, de certo modo, uma postura de validação e atualização da teoria lockiana da *tabula rasa* – e da imagem pré-sociológica da infância imanente –, na qual a criança seria objeto de inscrição aproblemática da cultura adulta, apenas reproduzindo a norma social. É como se a criança entrasse em cena limpa, sendo possível modelar nela a imagem do ser social perfeito. A maleabilidade infantil é justamente uma das características individuadas por Parsons (1988) no processo de socialização. Para ele, a criança apresentava três atributos essenciais que permitiam a sua socialização por parte dos agentes socializadores: a *plasticidade*, ou a sua capacidade de aprender; a *sensibilidade*, ou a sua capacidade de vinculação; e a *dependência*, que

consistiria o ponto de apoio fundamental da socialização, já que a criança era tida como um ser indefeso, dependendo dos adultos para as suas atividades mais elementares.

A (re)descoberta da sociologia interacionista, da fenomenologia e das abordagens construcionistas vai impulsionar o surgimento de novos estudos sobre a socialização que irão questionar os conceitos funcionalistas, mostrando que as crianças são sujeitos atuantes na construção de suas vidas sociais e na vida daqueles que as cercam. O resgate das crianças desta posição de “esboço” de um projeto maior abriu espaço para a construção de uma infância sociológica em que meninos e meninas são reconhecidos como sujeitos do presente. O projeto desta nova sociologia da infância passa a ser, então, o de valorizar as crianças por elas mesmas, afastando-se gradualmente de uma perspectiva pré-sociológica e adultocêntrica de infância – na qual a *idade* explicaria a “natural” incompletude dos infantis³ – para aproximar-se de uma perspectiva cada vez mais centrada nas próprias crianças, nos seus saberes e nas suas culturas.

III CONSTITUINDO GÊNEROS: SOBRE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES INFANTIS

Mas não é apenas a idade que opera na constituição das identidades infantis. Se, por um lado, a *idade* delimita as experiências geracionais das crianças, por outro, o *gênero* institui o modo como meninos e meninas vivem suas masculinidades e feminilidades na infância. Ambas “[...] são dimensões fundantes de análise da vida social, [uma vez que] expressam relações básicas, por onde se (entre)tecem subjetividades, identidades e se traçam trajetórias” (BRITTO DA MOTTA, 1999, p. 207). Inscritos nos corpos das crianças, idade e sexo se fazem notoriamente visíveis e se constituem como marcas identitárias que impulsionarão todo um conjunto de investimentos culturais que buscarão fixar e subjetivar as identidades infantis.

³ Lembremo-nos que a palavra *infantil* também é utilizada para adjetivar negativamente o comportamento “pouco sério” ou “irresponsável” dos adultos. Frases do tipo “Deixa de ser *infantil!*” ou “Que *criancice!*” fazem referência a este lugar de imaturidade e incompetência no qual as crianças foram sendo posicionadas ao longo da história.

Por isso,

[...] a elocução ‘É um menina!’ ou ‘É um menino!’, pela qual um bebê é tradicionalmente saudado quando vem ao mundo, é menos uma elocução constativa [...] do que a primeira de uma longa série de performativas que criam o sujeito cuja chegada anunciam. (CULLER, 1999, p. 103).⁴

É *performativo* (BUTLER, 2006) porque se constitui por meio da repetição de determinados comportamentos e normas sociais significados e naturalizados como pertencentes ao universo de homens e mulheres em uma dada sociedade. “A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende [justamente] de sua incessante repetição”, alerta-nos Silva (2000, p. 94). É a contínua afirmação e reafirmação destes enunciados “[...] que nos faz acreditar na sua universalidade e permanência; [que] nos ajuda a esquecer seu caráter construído e [que] nos leva a lhe conceder a aparência de natural” (LOURO, 2003, p. 44).

Esse processo performativo daquilo que concerne ao masculino e ao feminino se dará ainda nas primeiras horas de vida do bebê. Se, à primeira vista, parece ser difícil identificar o sexo de um neonato, logo o uso de adereços como brincos, enfeites e roupas servirão como formas de generificar as crianças, *identificando e diferenciando* meninos e meninas:

Desde a mais tenra infância meninos e meninas vão sendo diferenciados pelo artifício das roupas e sendo ensinados sobre a forma adequada como cada sexo deve se vestir. As meninas são vestidas com roupas em tons rosa ou amarelo, com estampas florais ou de animais domésticos, podendo ter enfeites colocados na cabeça (laços) ou nas orelhas (brincos). Já os meninos são vestidos de azul, com estampas de bolas de futebol ou de animais selvagens, como leões ou tigres. Enfeites são impensáveis. (DUTRA, 2002, p. 362).

Algo semelhante acontece com seus dormitórios: para os meninos, quartos decorados nas cores branca e azul, com imagens de meios de transporte, animais selvagens ou atividades esportivas (soltando pipas, andando de *skate* ou jogando bola). Para as meninas, quartos cor-de-rosa, lilás ou em tom pastel, com imagens de bonecas, flores,

⁴ Culler está se referindo ao exemplo dado por Judith Butler na obra *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge, 2003.

princesas e borboletas (SANTOS, 2004). Estas escolhas não são neutras ou indiferenciadas. Nelas aparecem concepções de gênero que fazem com que os meninos sejam estimulados a desenvolver posturas mais ativas, competitivas e aventureiras, enquanto as meninas são educadas na sua candura, romanticismo e ingenuidade.

É como se as diferenças biológicas entre meninos e meninas fossem determinantes e suficientes para justificar o comportamento que ambos devem ter na sociedade. Apesar de pautada em um corpo biológico, a sexualidade é uma construção social, sendo constituída historicamente por meio dos múltiplos discursos que a regulam e normatizam, atribuindo sentido aos corpos de homens e mulheres. “A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com o nosso corpo físico”, diz-nos Weeks (2001, p. 38). Isto significa que nossos corpos ganham sentido socialmente, sendo marcados pelos desejos e pelas relações de poder estabelecidos em uma determinada cultura.

Acerca disso, Joan Scott nos lembra que “[...] o gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” e, ao indicar o caráter cultural e histórico das distinções baseadas no sexo, ela rejeita as explicações essencialmente biologicistas “[...] como aquelas que encontram um denominador comum para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior” (1995, p. 75). Assim, enquanto construção social, constitui-se na cultura, “[...] campo onde se define não apenas a forma que o mundo *deve ter*, mas também a forma como as pessoas e os grupos *devem ser*” (SILVA, 2002, p. 134, grifos meus).

Tais identidades também são relacionais: a constituição da identidade masculina é interdependente da criação da identidade feminina e do conseqüente processo de diferenciação entre elas. De acordo com Sabat,

[...] o lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidos como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, características consideradas femininas. A partir desses binarismos, criaram-se códigos sociais e legislações, estabeleceram-se regimes políticos, formaram-se sistemas de significados que [...] contribuíram para legitimar relações desiguais entre os sexos. (1999, p. 85-86).

Essas características também são claramente visíveis nos brinquedos infantis. Diferenciados primeiramente pela *idade*, de modo a acompanhar o “estágio de desenvolvimento” das crianças, vão sendo progressivamente *generificados*, passando de mordedores de borracha, móveis e chocalhos – utilizados pelos bebês de ambos os sexos – para jogos de encaixe, bonecas e carrinhos, que começam a fazer alusão a determinadas posições de gênero. Felipe (1999), ao fazer uma análise acerca da constituição das masculinidades e feminilidades por meio dos brinquedos, observa que estes são generificados ainda nas lojas de brinquedos: tanto pelo modo como estão expostos, como pelas cores, ilustrações e formas das embalagens.

Segundo a autora, os brinquedos destinados aos meninos “[...] caracterizam-se geralmente pela menção ao esporte, priorizando [...] as atividades que exijam movimentos amplos, força física, competitividade e uma forte carga de agressão” (FELIPE, 1999, p. 169). Além disto, aqueles brinquedos ditos “pedagógicos”, que desenvolvem a concentração e o raciocínio lógico e espacial das crianças, tendem a expor, em suas embalagens, imagens de meninos executando alguma ação “dita masculina” e relacionada ao jogo. Poucas vezes as meninas aparecem nas embalagens destes produtos. A elas se destinam os brinquedos caracterizados pelo culto à maternidade – tais como bercinhos, carrinhos de bebê e bonecas (com suas roupinhas, fraldas e mamadeiras) –, à domesticidade – visíveis nas panelinhas, vassourinhas, minicozinhas e ferros de passar – e ao cultivo da beleza – identificáveis nas unhas postiças, maquiagens, fantasias de princesa e aparatos para enfeitar e colorir os cabelos.

A oferta e o incentivo de alguns brinquedos em detrimento de outros coloca em circulação discursos e “verdades” sobre os papéis masculinos e femininos em nossa sociedade, ensinando às crianças com *o quê* e *de quê* elas podem e devem brincar. Frases como *brincar de boneca é coisa de menina* não apenas reforçam a ideia de que o cuidado dos filhos é o destino natural e desejado de todas as mulheres, como interditam a participação dos meninos nesta tarefa, vigiando qualquer comportamento que possa parecer pouco masculino ou não heterossexual. Como destaca Dantas, “[...] na cultura contemporânea, ser ‘homem de verdade’ implica não somente em não ser mulher, mas também e, principalmente, não ser homossexual” (DANTAS, 1997, p. 34, grifo do autor). Neste sentido, o brinquedo e a brincadeira infantil acabam sendo disciplinados e regulados

pelos adultos, de modo que as crianças se tornem *meninos e meninas, homens e mulheres*, dentro de um determinado repertório social.

Mas não é apenas por meio das roupas, quartos e brinquedos que as crianças são subjetivadas a aprender determinados comportamentos de gênero. As relações de gênero não se dão apenas no espaço doméstico, estando conectadas a uma vasta gama de sistemas sociais, econômicos e políticos. A justiça, a igreja, a televisão, as relações de trabalho, as mídias e as práticas educativas também produzem saberes e espaços sociais generificados (LOURO, 1997). Como lembra Meyer (2001, p. 32), “[...] nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos, até o dia em que morremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais”. Neste sentido, a construção de nossas identidades de gênero está fortemente vinculada às práticas sociais e aos múltiplos discursos que buscam regular, normatizar e produzir “verdades” sobre o feminino e o masculino.

O estudo de Dornelles sobre formas de subjetivação das crianças por meio da mídia impressa feminina infantil aponta, por exemplo, que as revistas destinadas a este segmento da população abordam temas relacionados principalmente ao cultivo da beleza, à forma mais adequada de se vestir, ao desenvolvimento de habilidades culinárias e ao controle de si: como ser atraente e alcançar a perfeição e o sucesso. Convidando as meninas a serem *supermeninas*, estas revistas exercem e produzem um determinando “[...] controle sobre seus corpos, por meio de uma pedagogia que as ensina a ser e a ter determinados comportamentos e a desejar determinadas coisas e não outras” (2010, p. 177). O mesmo acontece com outros artefatos culturais, tais como os filmes infantis. Em *Só as bem quietinhas vão casar*, Sabat analisa que tagarelice e fofoca são características relacionadas principalmente às meninas, não sendo adjetivadas positivamente. Filmes como *A pequena sereia*, *A Bela e a Fera* e *Mulan* mostram que o silêncio feminino é uma qualidade, sendo “[...] dispensável para uma mulher a conversa, a fala e o raciocínio” (2004, p. 104).

Em *A pequena sereia*, por exemplo, Ariel, uma sereia adolescente, deseja transformar seu rabo de peixe em pernas para poder andar e viver um grande amor com o príncipe Eric, um humano por quem ela se apaixonou perdidamente. Para atingir este objetivo, faz um acordo com Úrsula, uma bruxa do mar, que pede, em troca desse favor, a voz de Ariel. A pequena sereia aceita o acordo, recebendo de Úrsula uma poção mágica que

a transformará em humana por três dias. Neste período, Ariel tem que conquistar o príncipe, fazendo-o beijá-la com um beijo de amor verdadeiro. Somente assim ela poderá se tornar humana para sempre. Ariel se preocupa em como irá fazer para conquistar o príncipe sem a sua voz e Úrsula aconselha-a, cantando:

O homem abomina tagarelas, garota caladinha ele adora, se a mulher ficar falando o dia inteiro, fofocando, o homem se zanga, diz adeus e vai embora. Não vá querer jogar conversa fora que os homens fazem tudo pra evitar. Sabe quem é mais querida? É a garota retraída e só as bem quietinhas vão casar. (apud SABAT, 2004, p. 103).

Como nos lembra Giroux e McLaren, a pedagogia não diz respeito apenas aos modos e às práticas educacionais escolares, estando presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, “[...] em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdade, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum” (1995, p. 144). Isto não quer dizer que a escola não faça parte deste processo de constituição de “verdades”. Espaço privilegiado das vivências infantis, a marcação das identidades de gênero se faz ver ainda nas filas que antecedem a entrada das crianças nas salas de aula nas quais meninos e meninas são segmentados em dois grupos distintos. Esta separação não ocorrerá apenas antes do início das aulas, fazendo-se visível nas dinâmicas de trabalho baseadas no sexo, nos exercícios de competição entre grupos de meninos e meninas e nas próprias atividades extraclasse oferecidas às crianças: para os meninos, jogos de futebol ou judô, para as meninas, brincadeiras de corda, dança ou roda. Como apontam Felipe e Guizzo (2004), nas escolas, as professoras muitas vezes acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças, regulando suas práticas de gênero: as meninas são convidadas a não sentarem de pernas abertas e não apresentarem um comportamento agitado, enquanto os meninos são interditados nas brincadeiras de casinha ou no uso de fantasias e maquiagens.

Souza (2013), ao fazer uma análise dos estudos de gênero na Educação Infantil, mostra que o próprio atendimento aos bebês é generificado. Tomando como base o estudo de Browne e France (1988) sobre a história do atendimento às crianças do século XIX até os anos 1970, ela mostra que mesmo os bebês eram tratados diferentemente de acordo com

seus sexos. Nos berçários, os bebês masculinos eram atendidos mais rapidamente quando choravam, uma vez que era consenso entre as atendentes que isto não seria positivo para o desenvolvimento de suas masculinidades. Já com as meninas, o choro era mais tolerado, sendo consideradas características femininas a fraqueza e a sensibilidade. Para Louro,

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições, têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (2001, p. 18-19).

IV CONSTITUINDO *INFÂNCIAS*: AÇÃO E AGÊNCIA DAS CRIANÇAS

Mas seriam as crianças sujeitos passivos a este processo de subjetivação que sofrem enquanto sujeitos de uma certa idade e enquanto meninos e meninas de uma determinada sociedade? Dizer que as crianças são interpeladas e constituídas por esses discursos geracionais e de gênero não significa dizer que elas são *determinadas* por eles. Como nos instiga a pensar Louro, os sujeitos não são “[...] meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. [...] Os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (2001, p. 25). As identidades não estão dadas. Elas não são estruturas fixas, estáveis, acabadas e permanentes. Existe negociação e disputa de poder nestas relações, o que significa dizer que ao mesmo tempo em que somos “efeito das estruturas” socioculturais que nos atravessam, também somos produtores destas mesmas estruturas, consumindo e produzindo “novos” saberes e “novos” discursos. O sujeito não é livre nem assujeitado, nos diz Possenti:

Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado. (2002, p. 91).

Pensarmos em um sujeito único, livre e consciente implica engessá-lo tanto quanto se o pensarmos apenas como um produto da cultura. Em ambos os casos, ele seria unificado, sendo, por um lado, “[...] sujeito de um discurso único, provindo [...] do próprio sujeito, sem qualquer interferência das condições de produção e, por outro, de um determinado lugar institucionalizado, sem qualquer interferência do sujeito” (POSSENTI, 2002, p. 131). Se determinados discursos operam em nossas vidas constituindo-nos como crianças, homens e mulheres é porque, ao mesmo tempo em que estes processos são produzidos e veiculados por diferentes instâncias culturais, eles são completados por “[...] tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos”. Entretanto, muitas vezes “[...] os sujeitos deslizam e escapam das classificações em que ansiamos por localizá-los” (LOURO, 2001, p. 25): eles resistem e fazem multiplicar os arranjos sociais.

É assim que as crianças subvertem os discursos que tentam capturá-las como sujeitos de uma infância universal, natural e homogênea. É assim que as crianças borram as fronteiras entre os universos masculinos e femininos. Ao darem novos significados aos brinquedos que lhe são oferecidos, ao se fantasiarem e jogarem com quem e o que lhes interessa, ao fazerem escolhas e agirem diferentemente daquilo que se espera delas, as crianças fazem com que o poder circule. Entender as crianças nesta nova ordem, como sujeitos ativos na constituição de seus mundos sociais, é tentar compreendê-las como *acontecimento*, é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, como seres em permanente movimento. Significa reconhecer na *infância* múltiplas *infâncias* e, ao entender a sua pluralidade, compreender que ela não pode ser capturada em sua totalidade. A infância não é um projeto acabado. Por estar em constante processo de constituição e reconstituição, ela se multiplica, pluraliza-se e, como diz Dornelles (2005), escapa-nos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. Uma nova psicologia da criança à luz das descobertas de Freud. In: _____. *Abordagens à Psicanálise de Crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 51-60.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

- BELLONI, Maria Carmen. L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. *Quaderni di Sociologia*, Torino, v. L, n. 42. p. 7-40, 2006.
- BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003.
- BRITTO DA MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 13, p. 191-221, 1999.
- BROWNE, Naima; FRANCE, Pauline. *Hacia una educación no sexista*. Madrid: Morata, 1988.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: _____; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble*. New York: Routledge, 2006.
- CORAZZA, Sandra. *Infância e educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- D'AMATO, Marina. Per un'idea di bambini. In: _____. (Org.). *Per un'idea di bambini*. Roma: Armando, 2008. p. 7-37.
- DANTAS, Benedito Medrado. *O masculino na mídia: repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. 148p.
- DEBERT, Guita Grin. _____. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp, 1999.
- DORNELLES, Leni Vieira. Sobre meninas no papel: inocentes/erotizadas? as meninas hoje. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 175-192, set./dez. 2010.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUTRA, José Luiz. “Onde você comprou esta roupa tem para homem?”: a construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In: GOLDENBERG, Miriam. (Org.). *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 359-411.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 167-171.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FOUCAULT, Michel. *Doença mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. 5. ed. Leipzig und Wien: Franz Deuticke, 1949.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. 8. ed. São Paulo: Imago, 1999.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. 7. ed. Cambridge: Polity, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; PEREZ DE LARA, Nuria (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 13-23.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.
- MEYER, Dagmar Estermann. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia (Org.). *Gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001. p. 29-34.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: CDAPH, 2001.
- PARSONS; Talcott. *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad, 1988.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PLATÃO. *As leis*. São Paulo: Edipro, 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, 2002.
- QVORTRUP, Jens. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, Jens et al. *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Vienna: European Centre Vienna, 1994. p. 1-24.
- QVORTRUP, Jens. Societal position of childhood: the International project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood*, v. 1, p. 119-124, 1993.
- RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. *Afinal, pra que educar o Emílio e a Sofia? Rousseau e a formação dos indivíduos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. 205p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SABAT, Ruth. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.
- SANTOS, Claudia Amaral dos. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. 154p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-52.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Jane Felipe de. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais*: implicações para a educação infantil. Disponível em:
<http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>.
Acesso em: 16 jul. 2013.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar*. In: _____. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 121-132.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

WOODHEAD, Martin. Psychology and the cultural construction of children's needs. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge Falmer, 1997. p. 63-84.