

## A QUEBRADA É QUENTE: Gênero e infância na periferia de São Paulo

João Rodrigo Vedovato Martins<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

### Resumo

Pensar os marcadores de gênero e infância na periferia é um desafio múltiplo. Há uma relativa ausência nos debates de gênero o recorte de infância e nos estudos de infância há um distanciamento de se considerar o marcador social de gênero. Essa inquietação e curiosidade teórica e analítica suscitou a realização de uma etnografia em uma Escola Municipal de Educação Infantil no extremo norte da cidade de São Paulo. A intersecção dos marcadores de gênero, infância e periferia foram pensados a partir da *performatividade* de gênero das crianças no território, ou de uma cartografia social do gênero naquele contexto. Desta forma, tornou-se possível analisar as relações e sociabilidades das crianças com os demais atores sociais, as quais apontaram para alguns qualificadores e referenciais de gênero na periferia - o funk e o universo do crime. As expressões das crianças estavam atravessadas por representações e uma estilística de gênero socialmente valorizada e comumente compartilhada.

**Palavras-chave:** periferia; infância; estudos de gênero.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Sociais com ênfase em antropologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Especialização em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado pelo SENAC-SP. Desenvolve pesquisas na área de antropologia da infância, gênero e sexualidade. Trabalha como Analista de Projetos na SP Escola de Teatro. É professor/educador popular em cursinhos populares comunitários. E-mail: [vedovato\\_martins@hotmail.com](mailto:vedovato_martins@hotmail.com)

## THE HOOD IS COOL: Gender and Childhood in São Paulo's low-income neighborhoods

### Abstract

To think of gender markers in childhood in low-income neighborhoods is a multiple challenge. there is a relative absence of debates about gender in relation to the childhood perspective and in the studies of childhood; there is a detachment to consider gender social markers. This concern and analytical theoretical curiosity evoked the implementation of an ethnography in a municipal kindergarden in the far north of São Paulo. The intersection of gender markers, childhood and low-income neighborhoods have been thought of from gender performativity of children in the region, or from a social gender cartography in that context. This way, it became possible to analyse the relations and sociability of the children with other social individuals, which pointed to some gender qualifiers and benchmarks in low-income neighborhoods - funk culture and the life of crime. The children's expressions were crossed by representations and a gender style socially valued and commonly shared.

**Keywords:** low-income; neighborhoods; childhood and gender studies.

## LA PERIFERIA ES CHINGÓNA: Género e infancia en la periferia de São Paulo

### Resumen

Pensar los marcadores de género y la infancia en la periferia es un desafío múltiple. Hay una relativa ausencia en los debates de género el recorte de infancia y en los estudios de infancia hay un distanciamiento de considerar el marcador social de género. Esta inquietud y curiosidad teórica y analítica suscitó la realización de una etnografía en una Escuela Municipal de Educación Infantil en el extremo norte de la ciudad de São Paulo. La intersección de los marcadores de género, infancia y periferia fueron pensados a partir de la performatividad de género de los niños en el territorio, o de una cartografía social del género en ese contexto. De esta forma, se hizo posible analizar las relaciones y sociabilidades de los niños con los demás actores sociales, que apunta a algunos calificadores y referencias de género en la periferia - el funk y el universo criminal. Las expresiones de los niños estaban atravesadas por representaciones y una estilística de género socialmente valorada y comúnmente compartida.

**Palabras clave:** periferia; infância; estudos de gênero.

## ESTUDOS DE 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<sup>2</sup>. Nesta concepção, o sexo é um atributo natural, biologicamente constituído e gênero é uma construção sociocultural. Michel Foucault a partir de sua investigação genealógica traz questões que contribuem para uma crítica a essa visão essencialista, ele se recusa a estabelecer um ponto de origem dos gêneros, a realidade do desejo ou a autenticidade do sexo na qual a repressão ofusca, ou seja, refuta designar uma origem e causa das categorias identitárias, ele aposta que, na verdade, elas são efeitos de práticas e discursos de poder e instituições e têm origens difusas e plurais. A genealogia toma o gênero como categoria não estável, realizando uma revisão radical das construções e normas políticas de identidade, pois a estabilidade dela reside na oposição, relacionalidade e hierarquização dos termos.

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

---

<sup>2</sup> Na teoria política feminista: Mary Macintosh; Margaret Mead; Ann Oakley. No campo da educação: Antônio M. Barros, Neuza Maria de Fátima Guareschi; Luiza Savedra. Esses/as autores/as abordavam gênero na linha de construção social e cultural do sexo, presumido como biológico e natural.

exemplo da oposição criada entre homem/mulher<sup>3</sup> e suas associações: racional/emocional, forte/fraco.

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

Na escola as crianças mostram o potencial de contestar e subverter gênero, por meio de suas expressões e performatividade durante o brincar, posto elas têm outra forma de acessar e compreender o mundo, sob os olhos de outros valores.

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,

---

<sup>3</sup>Isso ocorre também com a heterossexualidade, construída em oposição à homossexualidade.

dentre outros. 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 (2005:20,21)

Destarte se rompe com a pressuposição de criança como categoria de idade ou ciclo de vida, rigidamente organizado em torno de faixas etárias, e também com os modelos reducionistas de socialização adulto/criança, no qual as crianças são sujeitos não autônomos, que devem ser socializadas pois são passíveis a cultura.

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

O brincar assume como característica a ludicidade, não representando ausência de seriedade, ao contrário, as crianças têm uma perspectiva diferente da dos adultos sobre o que é sério e o que não, nela o brincar se torna *“muito do que as crianças fazem de mais sério”* (SARMENTO, 2003:12)

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

(FINCO, 2010, p. 126). O brincar das crianças em um contexto de periferia, portanto, está relacionado com o universo simbólico ali experienciado. O brincar está dentro de uma rede de significados de gênero e sexualidade periféricos, relacionados a identidades gestada em torno de valores e categorias morais do universo do funk e do crime.

### **A QUEBRADA É QUENTE: DISTRITO DO TREMEMBÉ**

A escola está situada no distrito do Tremembé que é um dos 96 distritos de São Paulo, com uma população de quase 300 mil habitantes<sup>4</sup>, localizado na região norte da cidade, apresenta um quadro diversificado e compósito em sua malha urbana. É um distrito composto por conjuntos habitacionais, periferias consolidadas, favelas, ocupações de terra, chácaras, prédios, condomínios e possui pequenos aparatos de comércio e serviços, alguns centros comunitários, CEU's (centro educacional unificado)<sup>5</sup>. Portanto, é um distrito heterogêneo difícil de definir em categorias estanques e inflexíveis, posto que simultaneamente é marcada pela presença de favelas, ocupações de terra e apartamentos de luxo e condomínios fechados. Em 2011, segundo dados do IBGE, o distrito possuía 9.815 domicílios em favelas, um índice considerado alto para a cidade, sendo que 30% dos domicílios do distrito não tinham ligação com rede de esgoto, sendo classificado com um dos piores neste quesito. Outro dado pertinente é em relação ao desemprego, em geral 9,9% dos habitantes estão desempregados e de jovens entre 16 e 29 anos o índice aumenta para 13% (IBGE,2011).

<sup>4</sup> Fonte: IBGE - Censos demográficos 2011.

<sup>5</sup> CEU - Centro Educacional Unificado, criados durante o governo da prefeita Marta Suplicy (2001-2005) são equipamentos públicos voltados à educação localizado, geralmente, em áreas periféricas de São Paulo. Articula educação a práticas esportivas, recreativas e culturais.



A EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)<sup>6</sup> localizada neste contexto, está próxima a Serra da Cantareira. As crianças que estudam na escola vêm diversos bairros do distrito (como Cachoeira, Vila Zilda, Jardim Fontalis, Jardim Joamar, Jardim Joana D'arc) uns mais próximos da escola, outros nem tanto, mas o trajeto entre a residência e a EMEI é facilitado pelo transporte público fornecido pela prefeitura.

Segundo dados do INFOCRIM-SSP (Sistema de Informação Criminal)<sup>7</sup> em de janeiro a agosto de 2015 os índices de pessoas envolvidas em atos infracionais no distrito do Tremembé foi considerado alto/médio em consideração aos ocorridos na capital como um todo, entre eles se destacam: roubo, tráfico e porte ilegal de arma, computando um número de 965 inquéritos policiais instaurados. Segundo o *Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil* a taxa de mortalidade juvenil cresceu de 1980 a 2008 (WAISELFISZ, 2011, p. 17), sendo que o homicídio prevaleceu, apontado como 39,7% das mortes a cada 100 mil jovens. É na faixa de 15 a 24 anos que o homicídio atinge sua maior expressão, com taxas de 63 % destes 39,7% (Idem, p. 53). No distrito do Tremembé, o indicador de homicídio juvenil em 2011, considerando-se de 15 a 29 anos, foi de 20,59% por cem mil habitantes<sup>8</sup>.

Um caso em 2013 teve grande repercussão da grande mídia, foi o do assassinato do jovem Douglas Rodrigues por policiais militares. Se criou uma campanha chamada “Por que o senhor atirou em mim?”<sup>9</sup>, título referente a interpelação do jovem ao policial que o alvejou, com o intuito de visibilizar a violência nas periferias, mais enfaticamente no que diz respeito a violência policial. O episódio aconteceu no bairro do Jardim Brasil na zona norte da capital, próximo ao início do distrito do Tremembé. Este é, infelizmente, um dos alarmantes casos de homicídio na periferia envolvendo policiais militares e jovens, em sua maioria negros e pobres. Basta lembrar a recente chacina

<sup>6</sup> A pedido da escola resguardo o nome da EMEI em que realizei a pesquisa.

<sup>7</sup> Informações: <http://www.ssp.sp.gov.br/novaestatistica/Pesquisa.aspx>

<sup>8</sup> Fonte: Pro-Aim (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde).

<sup>9</sup> Mais detalhes acesse: <http://coletivoarrua.org/por-que-o-senhor-atirou-em-mim/>



ocorrida em agosto em Osasco e Barueri<sup>10</sup> que resultou em 19 mortos, evidenciando que no Brasil as vítimas de violência policial têm CEP, classe, raça e faixa etária. No distrito do Tremembé, o indicador de homicídio juvenil em 2011, considerando-se de 15 a 29 anos, foi de 20,59% por cem mil habitantes<sup>11</sup>.

No caso da EMEI, as crianças traziam vivências e experiências associadas ao mundo do crime, tanto em suas falas, brincadeiras, conversas, expressões e estilística. Neste sentido, um evento de pertinência ocorreu quando eu estava na classe ajudando dois meninos a pintar um desenho com canetas coloridas, quando um deles, de 6 anos, me pergunta

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

Eu: Não, não sei onde está.

Renato: Vou fazer uma revista em você, tio.

Eu: Revista?

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

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

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

---

<sup>10</sup> Mais informações: <http://periferiaemmovimento.com.br/tag/chacina-em-osasco/>

<sup>11</sup> Fonte: Pro-Aim (Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde).

Notadamente todos esses fatos foram com meninos do núcleo infantil II. Não circunstancialmente porque na(s) periferia(s) há uma íntima relação entre masculinidade e criminalidade, na sua imagem combinada com uso de arma de fogo, disposição para matar e morrer em nome da honra, ter dinheiro e ostentar. Fala-se em masculinidade hegemônica, a qual é associada ao homem heterossexual, numa posição de dominação das mulheres. Contudo, estudos mais recentes<sup>12</sup> discorrem sobre masculinidades, no plural, com a intenção de abarcar a pluralidade de expressões de gênero de identidade sexuais dissidentes<sup>13</sup> e a hierarquia existentes entre as masculinidades.

Cabe enfatizar que conceito de *masculinidade hegemônica* não é unívoco, apresenta contradições e clivagens. Os estudos sobre masculinidade se consolidaram em finais dos anos 80 e início dos 90 do século XX, influenciando várias áreas, desde educação, sociologia, antropologia até a criminologia, assim o conceito foi utilizado em contextos sociais diversos. Neste período o conceito era imbuído de pressuposições essencialistas de sexo e gênero, naturalizando o corpo, negligenciando os aspectos discursivos das identidades e dicotomizando homens e mulheres. Connel & Messerschmidt propõem relevar a contingência e temporalidade da noção de *masculinidade hegemônica*, não a concebendo como fixa e não se referindo a sua hegemonia em qualquer tempo e espaço, posto que as características definidoras da hegemonia têm variabilidades e configurações outras

Na(s) periferia(s) o ideal de *masculinidade hegemônica* não é o mesmo que o encontrado em classes altas e dominantes ou aquele que dá substância em países europeus. Seguramente na periferia há várias expressões de masculinidades, porém o que dá consistência à *masculinidade hegemônica*, entre os jovens a partir do campo analisado é o referencial do crime, são aspectos associados a violência, honra, coragem, negação de emotividade, conquista de dinheiro por meio do crime ou tráfico. É um ideal de masculinidade

---

<sup>12</sup> Estudos realizados por Connel & Messerschmidt (2013), por exemplo.

<sup>13</sup> Estudos realizados por Connel & Messerschmidt (2013), por exemplo.

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.

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

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

A violência é produtiva em relação a gênero no sentido de que as performatividades de gênero na periferia são forjadas e construídas com forte presença e referência a violência em diversos âmbitos. Assim a violência perpassa várias experiências da vida e dos sujeitos na periferia, dando corpo a categorias de gênero valorizadas criadas como reflexo, reinterpretação ou apreensão dessa violência. A expressão de uma masculinidade hegemônica

periférica está associada a uma postura e conduta violenta em relação a outras pessoas ou situações, isto é, espera-se e valoriza-se determinado tipo de ação caracterizada pela violência de sujeitos que reivindicam essa performatividade.

## FUNK E OS CÓDIGOS DE CONDUTA GENERIFICADOS

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

O funk apresenta diferentes ritmos, danças e conteúdos, contudo no que tange à performatividade de gênero é possível notar que há prescrições de condutas e eixos indicados a se seguir. O funk portanto constrói e é construído por expressões de gênero, é norteado por aspectos: lealdade, *disciplina*,

*humildade, proceder*. Estes três aspectos e prescrições “nativas” recaem mais acentuadamente à performatividade da masculinidade, não tanto a da feminilidade, e também não estão presentes tão somente no universo simbólico e social do funk, se encontra semelhança com o rap/hip hop e no mundo do crime<sup>14</sup> sob o axioma L.H.P. (Lealdade, Humildade e Procedimento).

O funk desempenha pertinente papel simbólico na dinâmica social de gênero na periferia, conquanto seja criminalizado pela polícia e poder público, basta se atentar a inúmeras mortes de Mc's pela polícia e a constante tentativa de proibir e acabar com os fluxos. O funk explicita possibilidade e modos de ser criança no mundo.

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

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

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

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

E aí irmão, humildade e disciplina! [...] É paz, justiça e lazer, o baile rola, quem é contra mete o pé! Venha curtir, com paz,

---

<sup>14</sup> Para saber mais, consulta: Adalton, Marques. Crime e Proceder: um experimento antropológico. Editora Alameada (2014).

amor e muita fé, sem violência, só chega e falar que é nós.  
Menor do chapa, humildemente eu to cantando (2014)

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

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

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

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

O universo simbólico e cultural do funk afasta a noção de infância das características de docilidade e pureza que foram dadas durante a modernidade. Todavia, não apenas o funk operou essa mudança, Andrade (2010) mostra como a publicidade se vale da infância e das crianças como sujeitos para vender, tornando-as consumidoras e para tanto rompe com a noção moderna de infância, pondo em seu lugar as crianças como sedutoras, como pequeno homem ou pequena mulher, como projeções do adulto. Asseguradamente, não foi o funk que protagonizou a invenção dessa concepção outra de infância, mas



sim pôs em circulação as representações de meninas e meninos presentes no contexto social da nossa cultura e sociedade, com categorias de gênero e erotização.

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.

É preciso salientar que os fluxos têm um papel pertinente na identidade periférica, como demonstramos aqui, nos quais são gestadas expressões, simbologias, performances, categorias, condutas, que adquirem centralidade na socialidade da periferia, assim como das crianças em ambiente escolar, e que perpassam várias esferas sociais da própria cidade a partir do momento que as pessoas também se deslocam e estabelecem contanto com pessoas de diferentes classes e experiências sociais. O espaço do baile funk é um ponto de encontro, de lazer das pessoas do bairro e de socialidade porquanto em várias periferias de São Paulo pouco se tem acesso a espaços culturais, parques, e outros ambientes de lazer e entretenimento devido a grande centralização desses espaços na região central da cidade.

## O BRINCAR GENERIFICADO NA QUEBRADA

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.

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 (2013, p. 184) - “os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino”. Por conta disso, em muitas brincadeiras e atividades com as quais os meninos se envolvem para constituir um espaço integralmente de meninos, quando são invadidas por meninas eles abrem mão e desistem do empreendimento, já não mais caracterizado pela masculinidade hegemônica e homogêneo em termos de gênero. Isso ficou patente na brincadeira do barco, na qual a única possibilidade era de ser um barco eminentemente de meninos, não havendo a permissão de ser misto. Márcia Buss-Simão (2013) chama esse tipo de ação nas brincadeiras de *invasão*, ou seja, trata-se de uma brincadeira marcada pela presença de apenas de um gênero, homogênea nesse sentido, e que o outro gênero a invade com o objetivo de tomá-la, participar, reconfigurar. As *invasões* foram realizadas durante o campo na escola tanto por meninos quanto por meninas.

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

professora e ela encaminhou-o para a direção. Esta por sua vez, convocou a família desse menino para uma conversa. Sua mãe compareceu na escola, mas segundo a professora Cláudia não adiantou nada, eu indago o motivo e ela me responde

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

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

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.

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

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

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

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

No que concerne aos meninos que transgrediam as fronteiras de uma masculinidade periférica hegemônica a resposta era baseada na ausência de pai, de um referencial próximo e cotidiano para ensinar os códigos de

masculinidade, e pelo contato extensivo com mãe ou outras mulheres, como irmãs, primas, avós, tias. Por outro lado, a dissidência de meninas do ideal de feminilidade era associada à responsabilidade do pai, como por exemplo com compras de brinquedos vistos socialmente como de meninos, com contanto mais próximo de irmãos e primos no cotidiano (FINCO, 2010).

Com essa vigilância constante feita desde a escola até a casa, com a família, os momentos que as crianças transgrediam com maior aceitabilidade as determinações binárias de gênero era durante as brincadeiras. Aceitabilidade em termos, pois as professoras exerciam controle e teciam comentários a posteriores sobre as crianças transgressoras, contudo, para as crianças as brincadeiras, principalmente as não guiadas ou direcionadas, eram onde elas mais se expressavam com relativa liberdade e menor controle. Era nesse momento de socialidade que as expressões, categorias, estereótipos de gênero eram questionados e reinventados ou reafirmados a partir de uma leitura própria das crianças. A título de exemplo, alguns meninos e meninas brincarem com brinquedos, objetos ou brincadeiras que eram designados socialmente para outro gênero que não o deles, isto é, se via meninos brincando de casinha, assumindo papéis e figuras entendidas como femininas, como, por exemplo, cabeleireiros ou cozinhar, no entanto isso aconteciam com um número reduzido de meninos e esporadicamente. No caso das meninas, a grande maioria das próprias professoras e funcionárias diziam que futebol não era um esporte para elas, como atestou Lindsei ao se dirigir a um grupo de meninas que esperam por uma bola de futebol para poder jogar

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

Contudo, algumas meninas transgrediam essa sentença, jogando futebol no meio dos meninos ou pegando outras bolas em uma sala de objetos e brinquedos. Muitas professoras afirmavam que as meninas não deviam praticar futebol pois era um esporte que as podia tornar agressivas. Deviam correr, brincar de esconde-esconde e outras brincadeiras e brinquedos. Em geral, as

meninas eram estimuladas a fazer atividades menos agitadas, mais tranquilas, por conta de uma pressuposição de que devem ser mais delicadas, calmas, meigas. Por outro lado, os meninos eram estimulados a correr, pular, brigar, exercer atividades com maior esforço físico, o que é inteligível na chave de serem corajosos, fortes, viris e muitas vezes violentos. Portanto havia condicionantes sociais para aspectos que eram considerados biológicos pelas professoras, expressos em frases como “*meninas são mais tranquilas e meninos mais agitados mesmo*” (Professora Julieta). Tanto que essa acepção refletia nas próprias estratégias pedagógicas empreendidas pelas professoras, por exemplo, muitas crianças, de distintas turmas, não permaneciam quietas se atentando nas atividades que as professoras propunham, então todas professoras utilizavam uma estratégia de misturar meninos e meninas em casa mesa, 3 meninos e 3 meninas, ação que tinha por objetivo fazer com que as crianças ficassem quietas e prestassem atenção nas atividades. O pressuposto que dá substrato a essa estratégia é de que meninos são mais agitados, bagunceiros, dispersos que meninas, juntando-os as meninas dariam o exemplo aos meninos, possibilitando o prosseguimento da rotina escolar, nesse sentido apontou Daniela Finco sobre a ação disciplinar das filas

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

Porém, havia crianças que não se encaixavam nesses condicionantes, que os desobedeciam, através de uma performatividade de gênero dissidente da norma ou por meio de brincadeiras e brinquedos que não correspondiam à performatividade que era esperada socialmente deles/as, como por exemplo as meninas que participavam de brincadeiras mais agitadas, brigavam com outros



meninos, brincavam de *lutinha* - espécie de brincadeira que simula uma luta, e mesmo sendo repreendidas ou proibidas momentaneamente de fazer o que faziam, posteriormente voltavam a brincar - ou quando elas desejavam brincar com carrinhos, os meninos não permitiam agarrando todos os carrinhos disponíveis ou diziam que eles tinham prioridade para brincar e elas teriam que esperar. Quanto aos meninos, o rótulo de *anormal*, *viadinho*, *afeminado* era dado àqueles que não jogavam futebol por exemplo.

### Considerações finais

As dificuldades e complexidade de refletir sobre a intersecção desses marcadores sociais das diferenças foi um desafio que me instigou, sobretudo com a particularidade da infância em seus dilemas e embates teóricos e epistemológicos que isso acarreta sendo um adulto.

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



pelas diferentes concepções, às vezes antagônicas, de gênero, sexualidade e infância de acordo com os diversos ambientes que as crianças se inseriam e estabeleciam algum tipo de socialidade.

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

As professoras e funcionárias enquanto educadoras tinham grande dificuldade em conceber, refletir e pensar suas práticas a partir de outra concepção de infância que não fosse a da criança como inocente, pura, dessexualizada. Elas não conseguiam lidar com o grande hiato que distanciava essa concepção de infância da preconizada pelo funk, as quais que borram as fronteiras da noção de infância para permear os marcadores de gênero e sexualidade na periferia. A escola assim percebia a infância, gênero e sexualidade de uma maneira e buscava agir, atuar e praticar suas ações a partir deste referencial, porém a escola não era o exclusivo espaço de socialidade das crianças, entre elas e entre elas e adultos, porquanto as crianças traziam referenciais das famílias, amigos/as de rua, de bairro, comunidade, que eram outros, muitas vezes de uma infância sexualizada e distópica, com contato direto ou indireto com o universo do crime, do funk, de violência policial e de pobreza, dentre inúmeros outros.

Conforme exposto, as crianças da escola tinham algum contato com os *fluxos* de funk, já tinham visto, escutado ou até mesmo sendo levados por

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

BENTO, Berenice. **Corpos e Próteses: dos Limites Discursivos do Dimorfismo. Sexualidades, corporalidades e transgêneros: narrativas fora da ordem**, UnB, 2011.

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

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

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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

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

MIZRAHI, Mylene. A estética funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra. **Tese de doutorado UFRJ**, Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. Piriguetes em cena: uma leitura do corpo feminino a partir dos pagodes baianos. **Fazendo Gênero 9**. Diasporas, Diversidades e Deslocamentos. Agosto, 2010.

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

ROJAS Jucimara. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil: fascículo 1 Cuiabá, MT. ED. UFMT**, 2007.

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

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

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