

FAZENDO GÉNERO HETERONORMATIVO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Manuela Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
manuela@fpce.up.pt | <https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

Catarina Tomás

Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais
ctomas@eselx.ipl.pt | <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Resumo

Desconstruindo a negatividade que pesa sobre a infância e a idealização das crianças como seres assexuados, socialmente ignorantes e inocentes, coloca-se em diálogo Sociologia da Infância, Estudos de Género e Ciências da Educação para propor o seu entendimento como seres socialmente competentes que se *vão fazendo* meninas e meninos nas redes de relações entre pares, entretecidas por afinidades e amizades, mas também por conflitos, poderes, desigualdades e por negociações e mediações. Propõe-se ainda mobilizar as noções de heterossexualidade normativa e de interseccionalidade idade, género, classe social e etnia para um entendimento mais complexo das relações de género infantis. A análise de observações etnográficas realizadas numa sala de jardim de infância (JI) em Lisboa, atendeu: i) à genderização do espaço/atividades/materiais pela educadora e pelas crianças; ii) aos modos como as crianças “fazem género” nas suas interações. Constatou-se: uma descoincidência na genderização do espaço/materiais pela educadora e crianças; processos de (re)produção social das diferenciações entre “feminino” e “masculino” pelas crianças segundo a heterossexualidade normativa, feita por negociações, aceitação, policiamentos e exclusões entre/intra género; uma sobrecarga das condições de classe social e de etnia na produção de desigualdades de género masculino entre pares e resistências desses meninos face ao modelo de masculinidade hegemónica e heteronormativa.



Palavras-chave: Crianças; Jardim de infância; Performatividade de género; Heteronormatividade; Desigualdades de género.

Abstract

Deconstructing the negativity that weighs on childhood and the idealization of children as asexual, socially ignorant and innocent beings, the Sociology of Childhood, Gender Studies, and Educational Sciences are put into dialogue to propose their understanding as socially competent beings who are-becoming girls and boys in the networks of relationships among peers, interwoven by affinities and friendships, but also by conflicts, powers, inequalities as by negotiations and mediations. It is also proposed to mobilize the notions of heterosexual normativity and of intersectionality of age, gender, social class, and ethnicity for a more complex understanding of gender relations. The analysis of ethnographic observations carried out in a kindergarten in Lisbon, considered i) the gendering of the space/activities/materials by the educator and the children; ii) the ways in which children “make gender” in their interactions. The findings point to a mismatch in the genderization of space/materials by the educator and children; a social (re)production of differentiations between “feminine” and “masculine” by children according to heterosexual normativity, made by negotiations, acceptances, policing and exclusions between/intra-gender; the overload of the social class and ethnicity conditions in the production of gender inequalities among peers and the resistance of these boys to the hegemonic and heteronormative masculinity model.

Keywords: Children; Kindergarten; Gender performativity; Heteronormativity; Gender inequalities.

Introdução

Os altos índices de violência contra as mulheres nos espaços domésticos e públicos, a violência no namoro, o assédio sexual e a diferença salarial no mundo do trabalho, o feminicídio, a transfobia mostram, todos os dias, como as desigualdades de género continuam atuantes nas sociedades em pleno século XXI. Se a persistência de tal panorama justifica, por si só, a inequívoca importância da agenda de género e de se prosseguirem os estudos neste campo para aprofundar o conhecimento das



desigualdades de género e os modos de as combater, com eles se tem vindo a evidenciar, igualmente, a sua inseparabilidade do campo da educação.

Com efeito, a conversão das diferenças sexuais em desigualdades de género e sexuais, constituintes de uma estrutura social que expressa uma ordem patriarcal e heteronormativa tornada “natural” e “normal” (Blaise & Taylor, 2012), processa-se muito precocemente na infância (West & Zimmerman, 1987; Davies, 1989; Thorne, 1993; Yelland, 1998; Francis, 1998; Grieshaber, 1998; MacNaughtin, 2000; Ferreira, 2002; 2004; Blaise, 2005; Paechter, 2007; Vieira, 2006), já que aquela enquadra, impregna e é usada ativamente nos entendimentos com que classificamos os mundos humanos e não humanos e as experiências e aprendizagens socioculturais com eles. Uma tal assunção relembra assim que os processos educativos operam na naturalização das diferenças e desigualdades de género e sexuais - não são socialmente neutros nem unilineares – e, precisamente por isso, sublinha a pertinência da sua compreensão no caso das crianças pequenas: como é que elas dão sentido ao género? Como é que ao estarem envolvidas a fazerem género estão implicadas com relações sociais de poder mais amplas?

Neste sentido, dada intensificação da institucionalização educativa da infância contemporânea (Ferreira, 2004), o Jardim de Infância (JI) é um contexto particularmente instigante para se apreender a genderização e heterossexualidade que ali se produzem nas relações inter e intra geracionais, naquilo que são os referentes culturais familiares, pré-escolares, mediáticos, locais e globais que são mobilizados nos discursos e práticas e os usos sociais que os atores fazem deles quando interagem. Trata-se de acompanhar e visibilizar os “como” as crianças, assumidas como seres sexuados e atores socialmente competentes e com direitos, ressignificam e negoceiam modos de fazer género entre si e com os/as adultos/as, e/ou transgridem e resistem à heteronormatividade, para assim informar empiricamente discursos e práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e politizadas (Ferreira & Tomás, 2021) em que o género e sexualidade também conta.

A agenda de género, com reflexos em Portugal a partir de 1980 (Amâncio, 1994; Almeida, 1995; Araújo, 2002; Vieira, 2006; Casaca, 2009; Oliveira & Nogueira, 2018; Rodrigues et al., 2018; Torres et al., 2018; Ferreira et al., 2020), só adentra no campo da educação, e paulatinamente, nos anos 90 (Araújo, 2002) mas o foco continua a incidir nas/os adultos e nas/os jovens. Sendo ainda muito escassas as pesquisas

sobre gênero no JI com crianças, destacam-se, entre outras¹, as de Ferreira (2002; 2004), Cardona (2015, 2021), Henriques e Marchão (2016); Oliveira e Mendes (2017).

Neste alinhamento, e na perspectiva de contribuir para colmatar esta lacuna procuramos neste texto pôr em diálogo Sociologia da Infância, Estudos de Gênero e Ciências da Educação para dar conta de como, mesmo com/entre crianças pequenas no JI, o gênero é algo que se *faz* ativamente e não que se *é* ou *tem*; de como *fazer gênero* se liga à *norma heterossexual* e de como as interações são espaços de *construção* e *negociação* do gênero e sexualidade (Pereira, 2012; Blaise & Taylor, 2012). Para nesse entendimento de como as crianças se *vão fazendo* meninas e meninos enfatizar a sua processualidade e contextualidade nas redes de relações entre pares e com os/as adultos/as, entretecidas por entre afinidades e amizades, por conflitos, poderes e desigualdades, por negociações, mediações e resistências – em que o poder também se joga (Ferreira, 2002; 2004). E sublinhar a sua complexidade, tanto por via da indissociabilidade do gênero com a norma heterossexual e sua prevalência nos estereótipos de gênero como por via da interseccionalidade - idade, gênero, classe social e etnia.

Assim, com base em observações etnográficas realizadas numa sala de JI em Lisboa analisa-se, num primeiro momento, a genderização do espaço/atividades/materiais pela educadora e pelas crianças e, num segundo momento, os modos como as crianças “fazem gênero” nas suas interações. Por fim, tecem-se considerações por referência ao contexto da educação de infância e implicações para práticas pedagógicas mais capazes de desconstruir a negatividade da infância e a visão das crianças como inocentes; de possibilitar a livre exploração do leque de performances de gênero, em prol do combate ao preconceito, discriminação, homofobia e heteronormatividade.

Infância, Gênero e Educação de Infância – Questões Teóricas

O gênero, sendo um aspeto central da vida dos indivíduos, da estrutura de grupos, instituições e das sociedades, também diz respeito às crianças pequenas.

¹ Dada a economia e objetivos deste texto não se faz aqui referência às dissertações, Relatórios de Mestrado ou comunicações em Congressos que têm abordado as relações entre infância e gênero no JI, mas apenas ou artigos publicados em revistas de referência resultantes de teses de doutoramento.



Assim sendo, compreensões tradicionais acerca do gênero na infância, informadas por paradigmas biológicos que consideram as diferenças de sexo como dependentes de arranjos biogénéticos, traduzidos numa dada morfologia corporal, foram dando lugar ou complementando-se com paradigmas do desenvolvimento psicológico e da integração social que colocaram a tónica nos processos de aprendizagem e de socialização das crianças nos papéis masculinos e femininos.

Estas interpretações do corpo sexuado como binário e em oposição, e sobre o qual as diferenças percebidas constroem socialmente modos diferenciados de ser/tornar-se homem ou mulher, contribuíram para a naturalização e essencialização de expectativas, comportamentos e emoções de meninas e meninos, e para fomentar debates acerca das relações sexo e gênero que até hoje têm alimentado a dicotomia natureza/cultura. De um lado, à ênfase na natureza, assente no argumento da matriz biológica dos sexos, subsiste o entendimento de que masculinidade/feminilidade, no singular, constituem traços estáveis e permanentes que as pessoas TÊM e, por conseguinte, uma conceção do gênero como uma essência primordial da existência dos indivíduos que os faz SER (Pereira, 2012; Blaise & Taylor, 2012). Contrariamente, do outro lado, à ênfase na cultura, assente no argumento da aprendizagem sob influência do meio social, subsiste o entendimento de que masculinidade/feminilidade, também o singular, decorre da socialização como interiorização, assimilação, das normas sociais pelos indivíduos e, por conseguinte, uma conceção do gênero que os faz TORNAREM-SE – dois lados de uma mesma moeda que se agravam na infância seja pelo entendimento das crianças como seres inocentes (assexuados), passivos, ignorantes e incompetentes, seja pelo entendimento da socialização infantil como unidirecional e conduzida por adultos/as e por grupos de gênero internamente homogêneos e opostos.

Estudos Sociais da Infância críticos do essencialismo de gênero e sua reificação (Davies, 1989; Thorne, 1993; Danby & Backer, 1998; Yelland, 1998; Francis, 1998; Grieshaber, 1998; MacNaughtin, 2000; Ferreira, 2002; 2004; Blaise, 2005; Paechter, 2007; Blaise & Taylor, 2012; Konstantoni & Emejulu, 2017; Frödén & Quennerstedt, 2020) questionam a substituição da determinação biológica pela determinação social, contrapondo que sexo e gênero são produto de construções sociohistóricas específicas², sendo, por isso, indissociáveis porque mutuamente construídos; que o

² Em causa está a ideia de que o sexo não pode ser perspetivado como uma categoria pré-social, unívoca, evidente e a-histórica porque a sua percepção é mediada por construções

gênero é uma diferenciação diversa, variável e contextual em permanente construção (Pereira, 2012); que o gênero como performance, “através dos modos como falamos acerca de ser menina ou menino, mulher ou homem, e por práticas corporais e expressivas específicas, e suas repetições” (Blaise & Taylor, 2012, p. 92), nas suas identificações e diferenciações acontece na medida em que os atores fazem com que aconteça, podendo igualmente desfazer, alterar, transformar; que o gênero, na sua complexidade, inclui outras dimensões negligenciadas como dinâmicas de negociação e de auto e heteroposicionamento, trabalho em zona de fronteira, trabalho de policiamento versus consistência (Thorne, 1993; Ferreira, 2004; Blaise & Taylor, 2012; Pereira, 2012).

A performatividade de gênero, sedimentada pela repetição de performances incorporadas em vários locais genderizados no cotidiano, ao longo do tempo e de toda a vida, gera a ilusão da existência de uma identidade de gênero coerente e natural, cuja realidade tem de ser sistematicamente ativada na interação (Butler, 1990; Pereira, 2012). É esse *fazer gênero* que produz divisões do sexo binárias e suas correlações com identidades de gênero 'masculinas' e 'femininas' e sexualidade 'heterossexual' e 'homossexual'. Daí que o conceito de heteronormatividade – “que combina as palavras 'heterossexual' e 'normativo' para designar a assunção que cada um é ou deve ser heterossexual (Blaise & Taylor, 2012, p. 92) - seja essencial para compreender como as relações de gênero e poder circulam socialmente, mas privilegiando saberes que informam performances verbais, emocionais e físicas de gênero e sexualidade heterossexual relativamente a outras possibilidades alternativas (Danby & Backer, 1998; Francis, 1998; McGuffey & Rich, 1999). Assim sendo, importa atentar às negociações do “fazer gênero” por meninas e meninos, segundo performances de feminilidade e masculinidade que, na sua dinâmica e fluidez confirmam, dissimulam, transgridem e/ou resistem à normatividade heterossexual (Ferreira, 2002; 2004; Pereira, 2012).

A preocupação em realçar as performances de gênero enquanto modos de 'fazer' e práticas sociais situadas (West & Zimmerman, 1987) não dispensa, no entanto, a sua localização no contexto de influências e constrangimentos estruturais e

discursivas médicas, estéticas, políticas, etc. em constante mudança. “Se o caráter imutável do sexo é contestado, talvez esse constructo ao qual chamamos 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero [...] com a consequência de que esta distinção entre sexo e gênero acaba por não ser distinção nenhuma. [...] não faz sentido definir gênero como uma interpretação cultural do sexo, se o sexo é ele mesmo uma categoria genderizada” (Butler, 1990 citado por Pereira, 2012, p. 33).



agênticos em que estão incrustadas relações de poder. Isso significa que o género se “faz” na interseção de múltiplas ordens sociais - classe social, género, geracionais, sexuais, étnicas, etárias -, de múltiplas culturas - familiares, educativas, escolares, locais, nacionais, globais –, de múltiplas políticas na sociedade mais ampla, geradoras de desiguais oportunidades e recursos materiais e simbólicos às crianças e suas respostas a essas práticas, capitalizando performances mais eficazes, vantajosas, reconhecidas, mas também enfrentando obstáculos, exclusões e resistências.

Neste artigo, estas ideias encadeiam-se na análise do género na(s) infância(s) de crianças urbanas que frequentam o JI, como se procurará mostrar.

Pressupostos Metodológicos e Contextuais

A pesquisa qualitativa de cariz exploratório, realizada de outubro de 2021 a março de 2022 com as crianças e a educadora de um JI, adotou um posicionamento interpretativo e uma visão holística das interações sociais nos seus atravessamentos estruturais de género, idade, classe social e etnia, e subscreveu os princípios metodológicos da etnografia com crianças (Christensen & James, 2000).

A compreensão da genderização do espaço/atividades/materiais pela educadora e pelas crianças e dos modos como as crianças “fazem género” nas suas interações socorreu-se de observações participantes durante 5 meses, 3 vezes por semana, atentando ao que educadora e crianças faziam e diziam, especialmente quando eclodiam conflitos e/ou disputas por objetos na sala de atividades. A educadora foi ainda entrevistada.

Tratando-se de um processo complexo porque as investigadoras também são responsáveis pelas realidades que ajudam a produzir e desocultar (Spyrou, 2018), no respeito pela ética como prática foi solicitado o consentimento/assentimento de todos/as os/as participantes na pesquisa, foi permanentemente negociada a relação social de investigação com as crianças e foi garantido o anonimato do JI, da equipa educativa, famílias e crianças.

O JI público, situa-se no centro da cidade de Lisboa, numa freguesia caracterizada pela gentrificação, turistificação, privatização e diversidade sociocultural.

A educadora tirou o curso em 1985 e trabalha desde então, tendo completado a sua formação numa Escola Superior de Educação em 2004. Na sua prática pedagógica adota o Movimento da Escola Moderna. A assistente operacional que

trabalha com ela, está naquele JI há 21 anos.

O grupo de 17 crianças, composto por 11 meninas e 6 meninos, tem origem em famílias com estrutura e fratrias muito diversas: nuclear (9); monoparental maternas (4), alargada (1), recomposta (1) e, uma delas vive numa Casa de Acolhimento Residencial. A maioria tem um/a irmão/ã mais novo/a (6), ou mais de dois irmãos/ãs (4), ou mais de três irmãos/ãs (1), alguns/umas dos/as quais frequentam a mesma organização educativa (7), e há ainda filhos/as únicos/as (6). Diversa é também a sua nacionalidade coexistindo crianças portuguesas (6), brasileiras (5), australiana, nepalesa, chinesa, vietnamita e angolana (5 no total).

Como traço comum, e dominante, é a prevalência congregada de múltiplas vulnerabilidades (16 famílias): baixos recursos socioeconómicos, desempenho de profissões que exigem níveis baixos de escolaridade e situações de desemprego (3 mães e 2 pais) – apenas uma família se distingue deste retrato.

Em termos institucionais, o grupo de crianças também se caracteriza pela heterogeneidade interna (cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Percursos institucionais das crianças por idade e género.

Idades	1. ^a vez no JI		2. ^a vez no JI		3. ^a vez no JI		TOTALS
	meninos	meninas	meninos	meninas	Meninos	meninas	
3 anos		Maria					1
4 anos	Yuri	Leida					9
		Niro					
		Yang	Afonso	Bruna			
		Fen		Roberta			
5 anos	Alex	Kátia	Pedro	Cleide			6
			Rafael	Luísa			
6 anos					Francisco		1
TOTALS	2	7	3	4	1		17
	9		7		1		

Essa heterogeneidade traduz-se nas idades – predomina a idade intermédia de 4 anos -, no género – maioria de meninas – e na experiência institucional - predominam as/os “novatas/os” face às/aos veteranas/os -, significando que há um número significativo de crianças que está pela primeira vez com os restantes membros do grupo de pares.



Fazendo Género e Heteronormatividade no Jardim de Infância

Sendo o género constitutivo e transversal à configuração dos indivíduos e da vida social, está presente e é permanentemente acionado nas suas estruturas, e dinâmicas de interação, nas experiências e identidades, nos discursos e nas práticas, nas materialidades e símbolos que organizam e classificam o mundo. Detemo-nos então no que acontece e se tece no quotidiano do JI, começando pela análise da organização institucional posta à disposição das crianças pela educadora, para depois prosseguirmos para as interações entre educadora e crianças e entre estas.

A genderização espaço-material da sala do JI – das propostas da educadora à ocupação das crianças

Os arranjos espaciais, físicos e materiais da sala de atividades do JI organizados pela/o educador/a, quando abordados sob o ângulo das práticas e relações pedagógicas na educação de infância, tendem a ser valorizados ora como estruturas promotoras do desenvolvimento cognitivo holístico, ora como ambientes propícios à aprendizagem, ora como um terceiro educador (Malaguzzi, 2001), e a tratar aqueles elementos como entidades elementares, estáticas, estáveis e unívocas nas suas formas e significados, independentemente dos contextos. Ou seja, os arranjos espaço-materiais tendem a ser vistos como social e culturalmente neutros, não se reconhecendo nem questionando que, dependendo de seu desenho, composição e disposição, também eles criam oportunidades de aprendizagens sociais em que o género também conta. Isso significa que a organização do ambiente educativo da sala de atividades informa, viabiliza e contribui ativamente para a formação das experiências e subjetividades de género na infância, valorizando e incluindo umas e desconsiderando e excluindo outras. Como é que as diferenças percebidas acerca de meninos e meninas pela educadora, presentes nas preocupações pedagógicas com a sua educação, se traduzem num dado arranjo espacial e material da sala?

“[a] divisão clara entre papéis de género, entre homens e mulheres, é mesmo enraizada [nas famílias das crianças]. A igualdade de género é um mito para muitas destas famílias. Ouço coisas quando vêm às reuniões, quando vêm falar comigo (...). O meu trabalho passou a ser aqui, na sala, com elas [as crianças]. É aqui que tudo se joga, ou pelo menos, que se começa a ver e a ouvir. (...) para que em contexto de sala as crianças percebam, e com naturalidade, sem muitas demagogias ou “fórceps”, que meninos e meninas têm igualdade de direitos é algo inerente à minha prática. Mas não

são iguais, nem dentro do grupo de classe: não existem meninas iguais, e não existem meninos iguais, que se entenda este princípio de uma vez por todas.” (Entrevista educadora Cristina, 28.02.2022)

Afirmando um posicionamento de género que pugna pela sua igualdade no JI, entendido este como um contexto socioeducativo marcante nas experiências de formação das crianças durante a sua infância, a educadora Cristina, organizou formalmente o espaço da sala em sete áreas de atividades, mais ou menos identificáveis à vista desarmada, que designou por *Oficina de Escrita, Biblioteca, Laboratório de Ciências e Matemática, Expressão Plástica, Informática, Expressão Dramática e Construções*.

Sendo espaços contíguos, se as primeiras 5 áreas têm presentes materialidades que, à partida, aparentam ser mais neutras do ponto de vista do género – mesas e cadeiras e vários tipos de papel e de riscadores, livros, computador e colunas –, já as que compõem as duas últimas, na disposição intencional e coincidente de determinados marcadores físicos e simbólicos fornecem, silenciosamente, dados visuais, quinésicos, tácteis, que as orientam acerca de “quais atividades”, para “quem” e dos “como” estar e fazer (Ferreira, 2004). Assim, a área da *Expressão Dramática/Casa* coloca à disposição das crianças, indistintamente, um cabide com roupas (3 vestidos, um deles da “Rapunzel”, uma saia, um avental azul, um colete e um fato de “Homem Aranha”), calçado (tamancos com salto e sapatos com salto), malas, máquina fotográfica, telemóvel, bonecas e acessórios (roupas, alfofa, camas, etc.), mesas e cadeiras, “comidas” de plástico e fantoches, sugerindo um lugar para realizarem atividades expressivas de natureza lúdica, como o brincar ao faz-de-conta em torno de temas da vida doméstica e do cuidado de si e dos outros em casa – do “comer” e dar de “comer” ao vestir-se e arranjar-se e “cuidar” de bebés –, apelativos da experiência adquirida na socialização familiar e mediática e ao desempenho de funções e papéis tradicionalmente associados à casa e ao feminino. A área das *Construções*, definida por um móvel de madeira com diversas prateleiras onde existem materiais como *Lego* de diferentes cores e tamanhos, “carros”, uma “garagem” e um tapete à disposição das crianças, reintroduz simbolicamente no JI o mundo do trabalho – engenharia civil, arquitetura, obras de construção e trabalhos de mecânica – que, tradicionalmente, é associado ao masculino (Ferreira, 2004; Oliveira & Mendes, 2017). Nesta espécie de inventário das ações e funções prévias das áreas da *Expressão Dramática* e das *Construções*, a sua materialização inscreve os sujeitos num universo



que, embora construído à sua escala, projeta e cria laços entre passado, presente e futuro, neles se afirmando um entendimento adulto do género como dicotomia, concordante com os quadros mentais e culturais dominantes da sociedade e sua heteronormatividade. Neste sentido, apesar da educadora expressar preocupações com a igualdade de género no JI e da maioria dos arranjos espaço-materiais poderem ser interpretados como tendencialmente neutros - talvez porque antecipam atividades e devires associados à alunização e escolarização das crianças (Ferreira, 2004; Ferreira & Tomás, 2021; Tomás & Ferreira, 2020), muitas delas sob orientação da educadora -, quando se trata do brincar parecem subsistir resquícios da estereotipia de género acerca do que conta como o mais adequado, preferencial ou “próprio” para meninas e para meninos.

Na diversidade de propostas espaço-materiais posta à disposição das crianças, observou-se uma ocupação genderizada infantil que ora corrobora as perspetivas da educadora, ora evidencia outras (cf. Tabela 2).

Tabela 2 – Genderização espaço-material da sala do JI: da proposta da educadora à ocupação pelas crianças.

Organização espaço-material proposta pela educadora vs género		Ocupação genderizada pelas crianças		
		Meninas	Meninos	Meninas Meninos
Oficina de escrita		X		
Biblioteca		X		
Laboratório de Ciências e Matemática	neutra			X
Expressão Plástica		X		
Informática			X	
Expressão Dramática/“Casa”	feminina			X
Construções	masculina		X	

Tanto meninos como meninas convergiram com mais frequência para as áreas de *Laboratório de Ciências e Matemática*, interpretada como uma proposta espaço-material neutra, onde, sob orientação da educadora, realizavam experiências de plantações, germinação, exercício de forças em pequenos grupos e jogos matemáticos individuais - e a de *Expressão Dramática/Casa* onde brincavam frequentemente às “casinhas”, organizadas/os em pequenos grupos só de meninas, só de meninos e mistos. Na área das *Construções e Informática*, encontramos sobretudo meninos a brincar “às construções” com peças de *Lego* e, na *Expressão Plástica, Oficina de Escrita e Biblioteca* encontramos especialmente meninas sentadas a desenhar, a “ler”



e a conversar.

Pode então dizer-se que, na convergência das propostas da educadora e da ocupação preferencial das crianças, o único espaço que, à partida, reitera e aprofunda as clivagens de género como sendo um espaço, por excelência, masculino, é a área das *Construções*. Todos os outros, parecendo ser interpretados como neutros ou femininos pelas crianças revelaram-se mais complexos na ocupação genderizada que deles fizeram, nuns casos reforçando dicotomias e em outros, contestando-as. Assim, a área da *Expressão Dramática/Casa*, apesar da sua estereotipia feminina apontar para uma genderização referenciada ao mundo doméstico, da família e do cuidado de si, ela parece ter sido apelativa tanto para meninas como para meninos, tornando-se, à partida, mais aberta e heterogénea, e indiciando, porventura, sinais de mudança nas esferas familiares das crianças. Já as áreas neutras, associadas aos processos familiarização com a cultura escolar – leitura, escrita manual e expressão estética - revelaram uma exclusividade de género feminino mais visível em que se sublinham as posturas de quietude, concentração, gosto por manualidades, detalhe, paciência, perfeição, muito associadas a traços psicomorais femininos que, por isso mesmo, contrastam com a exclusividade de género masculino presente na *Informática*. *Construções* e *Informática* mostram-se então, tendencialmente, como espaços/materialidades exclusivas de género masculino para as crianças, ampliando as representações estereotipadas e tradicionais do mundo do trabalho masculino às tecnologias digitais, bem como a extrapolação dos traços biopsicológicos masculinos da força e precisão físicas para a racionalidade, objetividade, abstração. Neste sentido, em áreas cujas espácio-materialidades são caracterizadas pela sua maior neutralidade de género, são as próprias crianças que reintroduzem e reproduzem as dicotomias de género.

Tendo em mente esta genderização espácio-material da sala pela educadora e pelas crianças, nas suas convergências e divergências, atenta-se seguidamente às interações entre adulto-educadora e crianças, particularmente aos dizeres, fazeres e sentires que fazem género no JI.

Processos de Genderização performativos: Dizeres e Fazeres entre Crianças

O género como algo que se faz, que se (per)forma na interação (Pereira, 2012), implica a sua observação, análise e compreensão como processos que os indivíduos constroem nas suas rotinas quotidianas, nos seus diversos encontros e



situações sociais. Ou seja, feminilidades e masculinidades envolvem negociações de género que podem ser muito variáveis em função do contexto, das circunstâncias e dos/as circunstantes. Isso significa que as diferenças entre indivíduos, grupos espaços, objetos definidos como femininos ou masculinos são mais dinâmicas, fluídas e plurais, podendo essas “fronteiras de género” ser reforçadas, atenuadas, transformadas ou serem, elas mesmas, objeto de experimentação, revisitação e trânsito (Ferreira, 2002; 2004; Pereira, 2012). Ao mesmo tempo, esse trabalho em zona de fronteira (Ferreira, 2002; 2004) permite evidenciar outras fronteiras dentro do género, heterogeneizando quer o interior de cada um dos grupos de género em oposição – diversos modelos ou estilos de masculinidades e de feminilidades -, quer as relações entre grupos de género em oposição – ligações entre meninos não reconhecidos pelos seus pares masculinos como tal com o grupo de meninas e/ou vice-versa – (*idem*). Vejamos então alguns dos modos como meninas e meninos do JI fizeram género.

Meninos na “casa” - disputa genderizada do espaço, afirmação e resistência

A área da *Expressão Dramática/Casa* embora ocupada indistintamente por meninas e meninos (cf. Tabela 2), não significou necessariamente a sua partilha pacífica:

“O Yuri dirige-se para a “casa”, começa a “cozinhar” e coloca o avental azul. O Rafael junta-se à brincadeira.

O Francisco chega e olha para o avental. Sai, entra, sai, entra e vai chamar a Luísa que estava na biblioteca. Esta chega lá e diz ao Yuri que o avental é para o Francisco, mas o Rafael diz-lhe que não: - Somos nós!

Luísa nada diz, e sai. Vai buscar um carro às *Construções* e diz ao Yuri: - Vou-te dar um brinquedo de menino! - e dá-lhe para a mão o carro amarelo dos bombeiros’.

O Rafael olha para o Yuri, que começa a choramingar, e diz à Luísa para sair dali.” (NC, 23.02.2022).

Ao contrário de estudos em que a presença de meninos na Casa os mostra a manobrar espaço e situações domésticas como não domésticas (Francis 1998; Ferreira, 2004), neste caso dois meninos, Yuri e Rafael, usam aquele espaço como cenário doméstico, onde “cozinham”. A entrada do Francisco, o mais velho da sala, e o seu desejo em obter o avental se, por um lado, sublinha o uso daquele espaço por



meninos e o seu interesse em ali brincarem de acordo com a proposta da educadora (cf. Tabela 2); por outro, quando sai para apelar à intervenção da Luísa, torna presente uma outra conceção acerca da *Casa* como sendo um domínio feminino, sobre o qual ela teria autoridade. E, com efeito, Luísa, uma menina das mais velhas, veterana e também líder do trio de meninas que domina o grupo de pares, desloca-se à *Casa* para confrontar o Yuri, ordenando-lhe que dê o avental ao Francisco. Perante esta autoridade intrometida, Rafael enfrenta-a, afirmando a presença do duo na *Casa - Somos nós!* -, a sua autoridade e, por momentos, Luísa parece ter desistido.

O seu regresso à *Casa*, trazendo um objeto tipicamente masculino – o carro dos bombeiros - visando dissuadir o Yuri a abandonar a brincadeira, o avental e aquele espaço faz-se acompanhar de uma justificação, - *Vou-te dar um brinquedo de menino!*, que introduz subtilmente a dicotomia de género pela defesa da *Casa* como espaço feminino e a área das *Construções* como masculino. De novo, é o Rafael quem enfrenta a Luísa e defende o Yuri, assim salvaguardando a sua brincadeira.

As intervenções do Rafael, recusando a autoridade da Luísa, voltam a sublinhar a importância que o uso da *Casa* também tem para meninos, mas mostra igualmente como a condição de idade, institucional, origem social e/ou étnica que pesa sobre alguns meninos os pode colocar numa posição de extrema vulnerabilidade face a meninas que acumulam vários poderes na sua pessoa: mais velhas, veteranas, líderes do grupo e de um grupo social mais favorecido como era o caso da Luísa.

Por outras palavras, a produção das diferenças e desigualdades no grupo de pares, seja como dicotomia de género – Luísa contra Yuri e Rafael -, seja como aliança intergénero – Francisco e Luísa contra Yuri -, seja como diferenciação intragénero masculino – Francisco contra Yuri –, seja como preservação e defesa do duo que brinca – Rafael e Yuri –, implica uma atenção particular ao fazer género e suas intersecções com outras variáveis da estrutura social.

Construir os jogos de construção como espaço exclusivamente masculino

“Pedro, Alonso e Rafael fazem construções com *Lego* no chão. Estão a construir uma “garagem para os carros”. O dilema é como fazer “grande para caber o dos bombeiros” – diz o Alonso.

A Maria aproxima-se.

- Os pais é que arranjam os carros – diz o Pedro à Maria. A educadora olha para ele.



- É para ela não destruir. Ela é pequena [referindo-se à Maria] – diz-lhe o Alonso.

(...)

Chega o Yuri e diz à educadora que sujou o bibe com a tinta.

- Não faz mal. Se já acabaste, lava as mãos. E não queres ajudar a construir a garagem? – diz-lhe a Cristina.

- Mas ele gosta mais da “casa” e ele não sabe disto. As meninas só brincam ao faz de conta! – diz-lhe o Pedro.” (NC, 25.02.2022).

O espaço dos *jogos de construção* tradicionalmente associado ao mundo masculino é, coincidentemente, reconhecido por todos - educadora, auxiliar, meninos e meninas - como tal (cf. Tabela 2). Neste episódio, a mera aproximação da Maria, a menina mais nova e novata do grupo, gera de imediato reações de recusa ao seu acesso por parte do Pedro, - *Os pais é que arranjam os carros!*, assim afirmando indiretamente as fronteiras de género daquele espaço/materialidades como sendo exclusivamente masculino. A presença da educadora leva-o a uma outra justificação para a recusa da Maria, agora direcionada para a sua pequena idade e presumível falta de cuidado. Neste caso, fronteiras de exclusividade de género masculino entrecem-se com fronteiras etárias para reforçar a genderização das *Construções* cimo espaço/materialidades masculinas.

A chegada de outro mais novo e novato, o Yuri, reforça a clivagem etária como argumento para gerar outras fronteiras no seio das relações homosociais masculinas, mas sobressaem outras nuances no discurso da heteronormatividade: – *o Yuri gosta “mais da ‘Casa’ e ele não sabe disto!* e, por isso mesmo, não sabe brincar adequadamente como menino nas *Construções*, o que dificulta e faz perigar o seu reconhecimento como menino entre os meninos.

- *As meninas só brincam ao faz de conta!*, uma afirmação que tanto pode ter tido como alvo a Maria como o Yuri, torna-os iguais na sua menoridade e falta de experiência institucional, colocando-os numa posição de inferioridade face aos mais velhos. O mesmo acontece em termos da sua genderização já que ambos são posicionados do outro lado da fronteira de género masculino e suas atividades e espaços. Neste sentido, se a circulação da Maria pelas áreas da sala se pode ficar a dever à sua pouca experiência institucional e eventual desatenção à genderização das áreas feita pelas crianças, no caso do Yuri, a reação mais imediata e veemente do Pedro, e perante uma proposta que acabava de ser feita pela educadora, surge mais carregada de uma emotividade aversiva que reforça a expressão precoce da heteronormatividade.

Transgressão e Policiamento das Fronteiras de Género Masculino por Meninos

A visão do senso comum de basta ser menino ou menina e estar com outros meninos e meninas para se ser reconhecido como tal, a par das dinâmicas e fluidez do fazer género pelas crianças, chama a atenção para a importância que ali têm os processos de socialização homosocial no fazer género, seja(m) ele(s) masculino(s) ou feminino(s), e para a função que ali tem a coerção. Esta manifesta-se frequentemente no ensino e observância das formalidades e etiquetas próprias que definem as fronteiras de género entre iguais, mas também sob a forma do seu patrulhamento e policiamento (Ferreira, 2002; 2004). Isso é visível quando determinadas crianças criam situações de *gender trouble* (Butler, 1990 citado por Pereira, 2012, p. 50), ou seja, quando subvertem a dicotomização heteronormativa exibindo performances “confusas”, que não correspondem ao que é considerado normal e natural (*idem*; Blaise & Taylor, 2012).

- Olha, está ali o Francisco (ri). Parece uma menina, uma menina, uma menina (cantorolando) – diz o António Pedro à Inês, que olha para a área da Casa para ver o que se passa e nada diz. - O Francisco é uma me-ni-na – repete.
- Porque é que dizes isso? – pergunta a Clara [auxiliar]:
- Tem o colar, anda sempre com os sapatos [tamancos com salto], o fato azul [vestido da “Rapunzel”] e o cabelo azul [aventil azul que usa como “cabelo comprido”. Ele é uma menina. Isso é de meninas. - diz o António Pedro. (NC, 07.12.2021).

Neste episódio entre meninos que se encontram em áreas diferentes, construir um sentido de masculinidade adequado ao modelo da *masculinidade hegemónica* torna visíveis processos de vigilância, controlo e policiamento da performance de masculinidade exibida pelo Francisco por parte do António Pedro, quando aquele brinca na Casa. A clarificação da definição de género masculino por este menino realiza-se em oposição e contra o feminino, manifestando a sua homofobia e misoginia quando exacerba a desadequação e inconveniência pública do comportamento do Francisco. Nestes processos de socialização entre meninos, concordantes com o modelo da masculinidade hegemónica, a chacota e o gozo públicos agem como mecanismos de cerceio, geradores de aversão e repulsa relativamente ao mundo julgado como feminino. Ou seja, como menino, o Francisco não deveria usar adereços, nem calçado com tacões, nem vestidos, nem cabelo comprido; como menino a brincar na Casa deveria representar papéis familiares masculinos, usando



adereços masculinos ou transformando-os para tal efeito, ou visitar e usar aquele espaço/materialidades recorrendo a discursos não domésticos/familiares e, ainda menos, femininos – por exemplo, invadir, “assaltar”, boicotar as ações que habitualmente as meninas representam na Casa (Ferreira, 2004).

Quando a Classe Social e Etnia Falam tão Alto como o Género – Exclusão da Casa

“O Yuri está na Casa quando a Luísa lhe diz: - Tens de sair daqui, Yuri. Agora somos nós aqui. Já estamos 4 e não pode ser. O Francisco que fazia parte deste grupo estava com o vestido da “Rapunzel” e o “cabelo azul” [avental na cabeça] e circulava dentro e fora da Casa.

- Mas eu estava cá primeiro! – diz o Yuri, e começa a chorar.

A educadora intervém. - Mas o que se passa aqui Luísa? O Yuri estava cá primeiro!

- Mas ele cheira mal e deixa o fato da “Rapunzel”... (e aperta o nariz e move aos mãos como expressão de mau cheiro) – diz a Luísa.

- Isso não é bonito, Luísa. – diz-lhe a Cristina. O Yuri continua a chorar.

- Ele quer sempre o vestido. Mas os vestidos são para meninas – diz a Luísa.”
(NC, 20.01.2022).

Apesar da ocupação da Casa pelas crianças poder ser muito variada temos vindo a mostrar que em algumas situações há determinadas crianças que tendem a assumir atitudes de controlo e policiamento daquele espaço como sendo exclusivo de género feminino, como aconteceu na primeira situação analisada, e de novo, agora, com a Luísa como protagonista. No entanto, o exercício desse controlo sobre a presença dos meninos na Casa realiza-se de um modo seletivo e a sua análise permite descortinar outras dimensões de subalternidade e opressão que reforçam diferenças e desigualdades de género. Com efeito, a atitude da Luísa para com o Francisco e o Yuri é substancialmente diferente: no primeiro caso, ela tolera o uso de objetos conotados como tipicamente femininos e não interfere diretamente na performance, ignora-a; no segundo caso, não só repara na presença do Yuri, como interfere diretamente ordenando a sua expulsão e mantém a sua posição quando questionada. A justificação que apresenta à educadora, mesmo quando o menino visado não está sequer a usar o vestido da “Rapunzel”, torna explícita a complexidade dos processos de construção das performances de género como dicotomia, já que a estes se associam o peso e a extensão da origem étnica e da classe social. Por

consequente, a Luísa constrói várias fronteiras de género: entre meninas e meninos em que ela, seja no caso do Francisco seja no caso do Yuri, faz sobressair o seu poder, expresso de formas diferentes, e dentro do grupo dos meninos, introduzindo fronteiras interseccionadas pela idade, pela classe social e pela etnia, sendo que nesta equação, o Yuri acumula em si a negatividade de todas estas dimensões. A perceção destas nuances em que as relações de desigualdade em relação à classe social e à etnia se condensam em torno das perceções olfativas imaginadas mostra até que ponto as ordens sociais mais amplas da sociedade se fazem sentir neste JI e na hierarquização interna do grupo de pares. Assim sendo, no caso do Yuri, a discriminação de classe social e etnia falam tão alto como a de género.

Considerações Finais

“As questões de género, de classe, de raça (...) é o racismo, certo? São muito debatidas nas universidades, na televisão, pelos políticos, mas há um hiato grande em relação a essas dimensões e a prática, o dia a dia, sabe? (...) Esta ideia de que [as crianças] são anjos é um mito e muito errado. Eles nascem numa família, que tem os seus preconceitos. Veem *youtube*, falam entre si. São pessoas. (...) Existem sim influências adultocêntricas que podem comprometer ou promover atitudes/comportamentos distintos e esperados no género feminino ou masculino. (...) cabe ao educador saber heterogeneizar pessoas pequenas, as crianças como cidadãs com iguais direitos, mas com diferentes características e atitudes.”
(Entrevista educadora Cristina, 28.02.2022)

A sociedade portuguesa, assumida como multicultural, tem gerado um crescente interesse académico pelas questões associadas à diversidade, às diferenças, à discriminação e desigualdades, designadamente no que se refere às questões de género, mas essa agenda parece permanecer afastada quando se trata da educação de infância.

A análise que acabámos de fazer embora dê conta de como a educadora estava sensível e atenta a estas questões, procurando agir perante situações de discriminação de género entre as crianças, mostra igualmente como isso pode ser insuficiente: ela própria não escapou à genderização dos espaços/materialidades propostos às crianças, precisamente nas áreas em que as crianças à partida tinham mais poder de iniciativa para desenvolverem as suas interações e brincadeiras – *Expressão Dramática/ Casa e Construções*. Por seu lado, a análise das ocupações



das áreas pelas crianças e das interações entre as crianças que ali tiveram lugar mostram a sua genderização (cf. Tabela 2) e a sua complexidade: os processos de fazer género reatualizam o género como dicotomia e, em oposição, operando através de fronteiras que as crianças estabelecem em alinhamento com as suas experiências culturais na família e por via dos media, e que reproduzem entre pares no JI. Acrescem a estas fronteiras *entre* género outras fronteiras introduzidas pelas crianças *dentro* dos grupos homossociais de género - neste caso dentro do grupo dos meninos - em que a presença das performances “confusas” do Francisco e do Yuri as justificam, tanto por parte de meninas como de meninos, em nome dos ideais da masculinidade dominante e da heteronormatividade. Não obstante, as relações da maioria do grupo em relação às performances de género do Yuri obrigam a recontextualizar o fazer género no âmbito de ordens sociais mais amplas, em que as questões das desigualdades de etnia e classe social produzem exclusões.

Pode então dizer-se que não se pode pensar acerca do fazer género sem simultaneamente se pensar acerca da sexualidade integrando ambos num contexto social mais amplo em que aqueles assumem facetas diversas e desiguais porque interferidos por constrangimentos/oportunidades associados a idade, classe social e etnia. A compreensão desta complexidade no momento em que as sociedades estão cada vez mais diversas e desiguais do ponto de vista social e cultural, acarreta desafios educativos que colocam os/as profissionais de educação de infância perante a necessidade de reconhecer e consciencializar: que o género e a sexualidade são dimensões da vida humana e por extensão também das crianças; que as crianças estão longe de ser imitadoras dos/as adultos/as porque as suas interações envolvem uma rede de relações e contextos nos quais (re)elaboram interpretações e significados acerca de si, dos outros e dos mundos sociais e materiais; que as crianças estão longe de ser inocentes porque também usam os seus poderes e influências sobre os pares e os/as adultos/as; e que estereótipos e idealizações que os/as adultos/as têm acerca das crianças, do género, da sexualidade, da classe social e da etnia, entre outros, se refletem nas suas escolhas e opções pessoais e na sua ação pedagógica. Neste sentido é crucial que os/as educadores/as desenvolvam processos de autorreflexão de modo a consciencializarem e reconhecerem os seus próprios posicionamentos relativamente a todas estas questões, as suas certezas, mas também as incertezas e tensões uma vez que isso lhes permitirá melhor compreender a performatividade de género das crianças e as questões que elas lhe colocam. Do mesmo modo torna-se fundamental aprofundar a abertura antropológica,

sociohistórica e geográfica para trazer para dentro do JI a diversidade que assiste às relações de gênero nas diferentes sociedades, do presente e do passado, e em diferentes latitudes. Todos estes conhecimentos possibilitam criar e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e conversas reais com as crianças promotoras de práticas inclusivas, democráticas e emancipadoras.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si*. Celta Editora.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino/ Feminino. A construção social da diferença*. Afrontamento.
- Araújo, H. (2002). Há já lugar para algum mapeamento em torno de gênero e educação? Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 101-146.
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children "doing" gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 85-108.
- Blaise, M., & Taylor, A. (2012). Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. *Young children*, 67(1), 88-97.
- Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de gênero numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Revista Aprender*, 35, 63-72.
- Cardona, M. J. (2021). Gênero e cidadania na educação pré-escolar: Vivências em tempo de pandemia no contexto português. *Zero-a-Seis*, 23, Especial, 1223-1240.
- Casaca, S. F. (2009). Reflexões em torno de um novo contrato de gênero e de uma sociedade mais inclusiva. *Sociedade e Trabalho*, 38, 71-87.
- Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Falmer Press.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Allen & Unwin.
- Danby, S., & Backer, C. (1998). How to be masculine in the block area, *Childhood*, 5(2), 151-176.
- Ferreira, M. (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". *Revista ex-aequo*, 113-128.



- Ferreira, M. (2004). *'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2021). Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. *Zero-a-Seis* (Dossiê Perspectivas de pesquisa na educação infantil: 30 anos de trajetória), 23(44), 1449-1473.
- Ferreira, V., Vieira, C., Silveirinha, M. J., Carvalho, E., & Freire, P. (2020). Estudos sobre as mulheres» em Portugal Pós-Declaração de Pequim, *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 42, 23-56.
- Francis, B. (1998), *Power plays, primary school children's constructions of gender, power and adult work*. Trentham Books.
- Frödén S., & Quennerstedt, A. (2020). The child as a gendered rights holder. *Childhood*, 27(2), 143-157.
- Grieshaber, S. (1998). Constructing the Gendered Infant. In N. Yelland, *Gender in Early Childhood* (pp. 15–35). Routledge.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360.
- Konstantoni, K., & Emejulu, A. (2017). When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, 15(1), 6-22.
- MacNaughtin, G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. Sage.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro; Rosa Sensat.
- McGuffey, S. C., & Rich, L. B. (1999). Playing in the gender transgression zone, race, class and hegemonic masculinity in middle childhood. *Gender and Society*, 13(5), 608-627.
- Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Ex aequo*, 36, 167-186.
- Oliveira, J. M., & Nogueira, C. (2018). *Lígia Amâncio: o género como ação sobre o mundo*. Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIUS-IUL)/Lisboa.
- Paechter, C. 2007. *Being Boys, Being Girls: Learning Masculinities and Femininities*. Open University Press.
- Pereira, M. M. (2012). *Fazendo género no recreio. A negociação de género em espaço escolar*. ICS.
- Rodrigues, L., Carneiro, N. S., & Nogueira, C. (2018). Problematização do feminismo interseccional: o lugar das pessoas trans(género) no Brasil. In M. Tavares (Ed.), *Múltiplas Discriminações* (pp. 33-55). UMAR.



- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave, MacMillan.
- Thorne, B. (1993). *Gender play, girls and boys in school*. Open University Press.
- Torres, A., Pinto, P. C., & Casimiro, C. (eds.) (2018). *Género, direitos humanos e desigualdades*. Edições ISCSP. Coleção Estudos de Género.
- Vieira, C. C. (2006). *É menino ou menina? – Género e educação em contexto familiar*. Almedina
- Yelland, N. (1998). *Gender in the early childhood*. Routledge.
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.