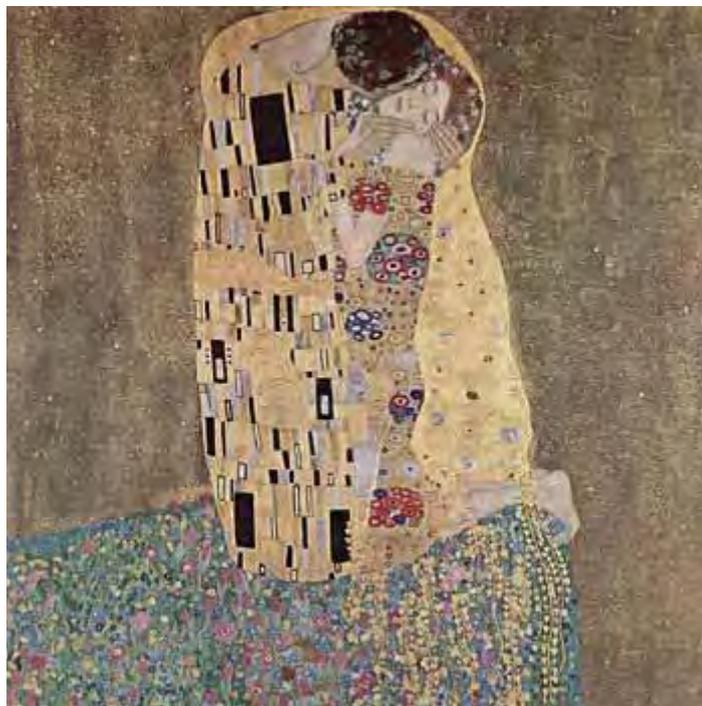


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GEISA ORLANDINI CABICEIRA

OLHARES DE “CRIANÇAS” SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA



Gustav Klimt

Presidente Prudente

2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GEISA ORLANDINI CABICEIRA

OLHARES DE “CRIANÇAS” SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente

2008



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GEISA ORLANDINI CABICEIRA

OLHARES DE “CRIANÇAS” SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA

Banca examinadora:

Orientador(a): Profa. Dra. Maria de Fátima Salum
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp

Profa. Dra. Mary Neide Damicó Figueiró
Universidade de Londrina – Uel

Profa. Dra. Elisabeth da Silva Gelli
Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp

Aprovada em 25 de setembro de 2008



Pablo Picasso

Dedico este trabalho a todas as crianças que direta ou indiretamente participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de algumas pessoas. Manifesto gratidão a todas elas e, de forma particular:

À minha mãe idolatrada, por sua espiritualidade e fé, de ter sempre acreditado em mim e me apoiado em minhas escolhas e realização de meus sonhos.

Ao Adalberto, meu amor e meu anjo, pelo companheirismo, compreensão e por sempre estar ao meu lado me apoiando e até se sacrificando, para que eu pudesse estar gozando deste momento; e ao Rafaelzinho, que, com o seu sorriso e alegria, sem saber me apoiou muito.

Às minhas irmãs Aline e Fernanda, por torcerem sempre por mim, mesmo morando distantes, e por tudo o que passamos juntas.

Ao meu pai, por ter acreditado na minha capacidade de lutar pelos meus ideais; e aos meus irmãos Ettore e Breno, filhos do seu casamento com Nice, a quem também agradeço, por fazerem parte da minha vida.

Ao meu amado avô João, pelo carinho desde a minha infância, e a minha avó Lúcia, pelas suas orações feitas a Deus em prol da minha proteção e bênção.

À minha avó Carmelita, falecida, mas não esquecida, por tudo o que fez por mim e por sua dedicação, mimo e incentivo em vida.

Aos meus tios Sérgio e Celso, pela sua proteção e ajuda, como também à tia Simonete, por ter-me inspirado nos meus estudos.

À Profª. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, a pequena notável maior do que eu, pela orientação deste trabalho, pela paciência, carinho, dedicação e grandes ensinamentos de vida. Como também por ter acreditado em mim e ter levado os meus sonhos como *uma questão de honra*.

A todas as professoras e a todos os professores que passaram pela minha vida, da graduação à pós-graduação, que têm contribuído para a minha formação enquanto professora e para minha atuação em sala de aula.

Às professoras participantes da banca de qualificação e de defesa, Profª. Dra. Mary Neide Damico Figueiró e Profª. Dra. Elizabeth Gelli Yaslle, e às professoras suplentes, Profª. Dra. Verônica Muller e Profª. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro, pela cuidadosa leitura e atenção, e pela grandessíssima contribuição à conclusão deste trabalho.

Aos funcionários da FCT/UNESP: da biblioteca, em especial, Lairce e Márcia, da pós-graduação e à Paula, do Departamento de Educação, pelo atendimento e disposição e, em

especial, a Dona Rute e a Dona Maria – aposentadas – responsáveis pela limpeza de seus setores, pelas palavras de amizade, aconselhamentos e pelos cafezinhos...

Aos amigos e às amigas de sempre, pelo apoio e amizade, e à Deise e Taluana, por terem ouvido os meus desabafos referentes a esse caminho que é o da pesquisa.

À Deise, da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio, pela dedicação e disposição além de suas funções profissionais, e à Elenice, supervisora de ensino, pelo apoio.

A todos os funcionários e professoras da escola na qual trabalho, principalmente pela preocupação expressa por mim. E aos meus alunos e alunas da 2ª série, por me inspirarem e me mostrarem, a cada dia que passa, que a profissão de professora que eu escolhi é a mais linda e gratificante de todas.

À direção e funcionários da escola na qual foi realizada a pesquisa, e à professora da sala de aula em que foi realizada a observação, pelo espaço concedido e pela carinhosa recepção.

Às maravilhosas crianças que oportunizaram a realização desta pesquisa, com sua participação e seus ensinamentos, através de seus pronunciamentos e práticas, fazendo-me melhorar enquanto pesquisadora, professora e pessoa.

Aos professores Rony Farto Pereira e Maria Otília Farto Pereira, por me oportunizarem apresentar um trabalho de melhor qualidade e por sua competente e precisa revisão. Ainda almejo conhecê-los pessoalmente, uma vez que vocês, depois da minha orientadora, foram as pessoas que acompanharam mais de perto o crescimento, passo a passo, e as descobertas desta pesquisa.

A outras pessoas, que, indiretamente contribuíram com seus bons pensamentos para que eu pudesse realizar os meus sonhos: os familiares do meu companheiro Adalberto, como também o Netto, a Neide e o meu “paidrasto”, meus sinceros agradecimentos.

À minha amiga Priscila, que tem acompanhado este meu caminho desde a graduação, mesmo com a distância – mas, quando podemos nos ver, matamos a saudade. Você fez parte deste momento da minha vida, estudante - graduanda em pedagogia.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

A Deus, por ter posto essas pessoas em minha vida.

Enfim, a todos aqueles que atuam e lutam para tomar esse mundo reservado às crianças mais rico, mais justo e melhor, lembrarei que ninguém sabe de que estão cheias as boas intenções do paraíso!
(Suzanne Mollo-Bouvier)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP, em Presidente Prudente. A pesquisa faz parte do projeto coordenado pela orientadora e que é centrado nos estudos sobre currículo e as formas de organização escolar, destacando-se os modos como se encontram relacionados à construção das identidades e diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e geração de seus agentes. Entende-se que esses diversos aspectos da vida humana são produtos e produtores da dinâmica sociocultural que estrutura as relações escolares. Particularmente, trata-se de uma investigação realizada com crianças, com foco na análise de suas formas de pensar, sentir e agir no campo de suas experiências de gênero, sexualidade e infância. Tomando como referência os seus pontos de vista, os lugares sociais que ocupam e as práticas de socialização entre elas e delas com os adultos, o seu principal objetivo foi o de analisar os significados que elas atribuem às condutas sexuais e eróticas, relativas aos prazeres sexuais e/ou desejos corporais. As crianças participantes da investigação são de uma cidade do interior paulista e contam com idades entre 10 a 12 anos. São aluno(a)s de uma escola pública estadual, retido(a)s em uma 4ª série do Ensino Fundamental, nomeada como classe de “recuperação de ciclo”. A pesquisa envolve uma abordagem qualitativa e a sua metodologia é inspirada nos estudos etnográficos com crianças, com ênfase nos aspectos culturais e simbólicos das experiências sociais e na sociologia da infância. Para tal empreendimento, foram utilizados: 1) observações diretas em sala de aula, no recreio e em outros espaços da escola; 2) entrevistas semi-estruturadas e dinâmicas realizadas com as crianças; 3) questionários abertos, de caráter sócio-econômico e cultural, aplicados aos familiares das crianças desta sala e da comunidade escolar; 4) questionários abertos às professoras da sala; 5) pesquisa documental; 6) relatos orais das crianças; 7) diário de campo; 8) visitas domiciliares. Os resultados indicam que as concepções dessas crianças sobre a infância são marcadas pelo paradoxo da negatividade/positividade, visto que aquilo que as distingue seria a possibilidade de poder brincar. E, por outro lado, isso é percebido como um impedimento ao seu desejo de se tornarem adolescentes, momento em que poderiam trabalhar e ser mais independentes e respeitadas pelos adultos. De modo geral, demonstram dificuldades para se identificar como crianças ou adolescentes. O namoro é concebido como momento de fazer carinho, de beijar, de obter prazer e de manter relações sexuais. Ressaltam, porém, que apenas os adolescentes e adultos mantêm relações sexuais. As suas vivências com o namoro são caracterizadas por experiências marcadas por curiosidades, fantasias e incertezas sobre o que sejam as práticas sexuais. São pontuais, vagos e incertos os seus saberes e percepções sobre o assunto. Observou-se que meninos e meninas ensaiam tentativas de sedução e de namoro, de modo que, em muitos casos, destacam-se suas buscas de oportunidade para estar com quem se julga ser objeto de amor ou desejo.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Infância. Educação.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Masters line of research "Formative Cases, Difference and Values" of the Postgraduate Program in Education of FCT - UNESP in Presidente Prudente. The research is part of the project coordinated by guidance and is focused on studies on curriculum and the forms of school organization, is highlighting the ways in which they are related to the construction of identities and differences in gender, sexuality, class, race and generation of their agents. It is understood that these various aspects of human life are products and producers of dynamic that structures social and cultural the school relations. Particularly, it is an investigation carried out with children, focusing on analysis of their ways of thinking, feeling and acting in the scope of their experiences of gender, sexuality and childhood. Relative to their point of views, the posts they occupy and social practices of socialization among them and with them and the adults, the main objective of this was to thesis examine the meanings they attach to conduct sexual and erotic, relating to sexual pleasures and / or corporal desires. The children that took part in this research are from a town in the countryside of São Paulo state and are from 10 to 12 years old. They are students of a public school in a the 4 th grade of elementary school, named the class of "cycle of recovery." The research involves a qualitative approach and its methodology is based on the ethnographic studies with children, with emphasis on cultural and symbolic aspects of social experiences and sociology of childhood. For this venture, were used: 1) direct observations in the classroom, in recreational activities and other spaces in the school, 2) semi-structured interviews and dynamics conducted with the children, 3) open questionnaires, character of socio-economic and cultural , applied to the children's family of this classroom and the school community, 4) open questionnaires to teachers of the classroom; 5) documentary research; 6) children's oral reports; 7) fieldwork; 8) home visits. The results indicate that the conceptions about the meaning of childhood of those children are marked by the paradox between negative / positive, because what they see the possibility to play as the posit fact. In the other hand, it is noticed as an impediment to their desire to become adolescents when they could work and be more independent and respected by adults. Generally, they show some difficulties to be identified as children or adolescents. The dating is designed as a time to love, kiss, get happy and to practice intercourse. However they know that only young people and adults can practice intercourse. Their experiences with dating are characterized by experience marked by curiosities, fantasies and doubts about what are the sexual practices. Their knowledge are punctual, dubious and uncertain about the subject. It was observed that boys and girls test attempts at seduction and dating, so that in many cases, stand out searches of their opportunity to be with who they believe that could be the object of their love and desire.

Keywords: Gender. Sexuality. Childhood. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSTRUÇÃO SOCIAL E CAMPO DE RELAÇÕES.....	22
1.1. Falando sobre crianças e sua infância	22
1.2. Falando sobre infância e sexualidade.....	30
1.3. Um outro olhar para o gênero e a sexualidade: desdobramentos para uma infância que fala.....	33
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: DESAFIOS PARA UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS	45
2.1. Entrada no campo, procedimentos de investigação, aceitação e participação das “crianças”.....	54
3. A QUARTA SÉRIE RE: AS CRIANÇAS EM DIFERENTES TEMPOS E LUGARES	66
3.1. A escola em que estudam: os diferentes espaços que ocupam na escola	66
3.2. Essas crianças da 4ª série RE	71
3.2.1. Em destaque as crianças entrevistadas	83
3.2.1.1. As meninas	84
3.2.1.2. Os meninos	90
3.2.1.3. Sintetizando: o que fazem essas crianças fora da escola?	95
3.3. A professora das crianças da 4ª série RE	99
4. AS CRIANÇAS EM AÇÃO: SUAS FALAS E EXPERIÊNCIAS.. MEUS OLHARES	101
4.1. Existe diferença entre ser crianças e ser adolescente? ou “ Quando a gente é adolescente, os adultos dão mais atenção, quando é criança, dizem: vai brincar”.....	101
4.2. Afetividades, experiências e sensações: namoro, desejo e prazer ou “As pessoas tiram a roupa, elas rolam e fazem barulho”.....	118
4.3. As relações sexuais: como acontecem? ou “Primeiro os dois vai para cama e depois...eles...como é que fala? Eu não sei, professora... Vai coisando... o homem coisa na mulher”.....	127
4.4. Relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo ou “As pessoas podem namorar outras do mesmo sexo, o meu filho não, eu mando ele embora de casa”.....	133

4.5. As crianças em seu cotidiano: amizades, desentendimentos e paqueras.....	140
4.5.1. As relações de amizade ou “Quem mexer com ela, mexe comigo”.....	140
4.5.2. Entre tapas e xingamentos ou “Você está xingando a minha mãe?”.....	142
4.5.3. O “amor está no ar” ou “Quer ficar comigo?”.....	144
4.6. Crianças e adultos em interação: perspectivas de gênero.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	160
BIBLIOGRAFIA.....	177
ANEXOS.....	182
ANEXO A - Roteiro semi-estruturado: entrevista sobre gênero, sexualidade e infância..	183
ANEXO B - Músicas sobre o tema namoro.....	185
ANEXO C - Questionário para professore(a)s.....	191
ANEXO D - Questionário sócio-econômico e cultural para os familiares responsáveis pelas crianças.....	193
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os familiares responsáveis pelas crianças.....	196
ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças.....	198
ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o(a)s professore(a)s.....	199

INTRODUÇÃO

Quando ingressei no curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente-SP, as disciplinas, professores e grupos de pesquisa e outras atividades acadêmicas me ajudaram a traçar o meu percurso acadêmico, colocando-me em contato com as várias teorias e estudos na área da educação.

De modo particular, os estudos sobre gênero, sexualidade, formação de professores, educação infantil e metodologia de pesquisa foram fazendo parte da minha vida e de meu cotidiano, constituindo significados, rompendo concepções e valores, estabelecendo novas maneiras de pensar e refletir. Percebia-me em constante processo de (re)construção enquanto sujeito social.

Sem dúvida, contribuíram para a minha identificação com os estudos de gênero, especialmente, os questionamentos que eu fazia pelo fato de ser mulher e ter vivido ou percebido que, em nossa sociedade, se diferenciam homens de mulheres, fato que contribui para modos de vida e convivência social muitas vezes distintos, o que coloca as mulheres em situação subalterna e de inferioridade em relação aos homens. Mas foi na Universidade e com a ajuda do conceito de gênero e dos estudos sobre sexualidade e cultura que essas perguntas foram tendo respostas diferentes daquelas que eu recebera da igreja, da escola e de pessoas que tratavam tal questão, justificando como natural, transcendental (obra de Deus) e binária a relação entre o ser homem e o ser mulher.

Participando de grupo de pesquisa de formação de professores em Educação Infantil e desenvolvendo uma pesquisa sobre representações sociais de alunas da Habilitação em Educação Infantil sobre corpo e sexualidade¹, pude iniciar um estudo em que se associavam os temas formação de professor(a)s, infância, gênero, corpo e sexualidade.

O tema infância, correlacionado às discussões sobre educação infantil, foi fazendo parte da minha vida pessoal e acadêmica, podendo assim ter contato com vários conceitos sobre infância, das teorias desenvolvimentistas às culturais e históricas.

A pesquisa de Iniciação Científica teve como temática a formação inicial de professor(e/a)s da educação infantil e suas perspectivas acerca das práticas educativas e do

¹ Pesquisa realizada no ano de 2004, intitulada Representações sociais de corpo e sexualidade de professores em processo de formação inicial na Habilitação do Magistério em Educação Infantil da FCT/Unesp, financiada pela PIBIC/CNPq.

trabalho com o tema corpo e sexualidade, com crianças pequenas. Tinha como objetivo conhecer as suas representações sociais sobre o corpo e a sexualidade, entendendo que estas orientariam seu trabalho nas práticas educativas cotidianas junto àquelas crianças.

Essa pesquisa de Iniciação Científica deu sentido aos meus estudos de gênero e sexualidade, bem como destacou a importância de me ocupar com os conhecimentos voltados para as concepções e práticas educativas de professores e de professoras acerca desses temas. Com essa perspectiva, ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da FCT/Unesp, em 2006, apresentando um projeto intitulado “Memórias e vidas de professoras acerca do gênero e da sexualidade”; com o que, pretendia conhecer as memórias (das professoras) relativas às suas experiências com e sobre a sexualidade e suas implicações na construção das identidades de gênero.

Após ter entrado no Programa de Mestrado em Educação, foi que eu e minha orientadora, depois de alguns estudos e discussões sobre o projeto, acabamos por delinear uma nova proposta de pesquisa. Esta passou a ter como objeto de estudo os modos de pensar, agir e sentir de crianças acerca de suas experiências de gênero e sexualidade. Tínhamos consciência de que era muito amplo o número de pesquisas que se ocupavam com as concepções e práticas de professores, porém, era reduzido o número de pesquisas cujos participantes eram as próprias crianças. Ao mesmo tempo, tomávamos contato maior com estudos que já indicavam a importância em se considerar o que as crianças têm a dizer sobre suas próprias experiências. Nesses trabalhos, elas são concebidas como construtoras de suas identidades e de suas práticas, como atores sociais e portadoras de direitos, levando-se em conta as suas especificidades geracionais. Sarmiento (2000) traz a seguinte consideração sobre as crianças:

[...] enquanto atores sociais – que se tornam objeto empírico da investigação sociológica, mas também a infância, como categoria social do tipo geracional e isto – a consideração da infância como categoria social – é o traço distintivo mais importante da análise sociológica. (p.150).

Foram muitas as indagações que me levaram a traçar os objetivos da pesquisa. Tentava não me perder entre elas e manter o meu foco nas manifestações dos meninos e meninas acerca do desejo e do prazer sexual. Para isso, também foram observadas e analisadas suas manifestações acerca das relações de gênero, visto que as identidades e diferenças de gênero e de sexualidade são fortemente associadas nas experiências vividas

pelos sujeitos. A seguir, apresento algumas de minhas inúmeras perguntas, conquanto soubesse que não é possível responder suficientemente a cada uma delas:

1) Quais são as formas particulares de pensar, agir e sentir das crianças, quando se trata de lidar com e atribuir significados para os prazeres, desejos e comportamentos ligados à sexualidade?

2) Que associações fazem entre identidades de gênero e sexualidade?

3) Que valor ou importância atribuem às diferenças de gênero e à sexualidade?

4) Quais são suas formas particulares de pensar e sentir em relação às fantasias, curiosidades, dúvidas e medos em relação à sexualidade?

5) Como julgam os diferentes modos de expressão da sexualidade?

6) Como tais questões estão presentes em suas vidas?

7) Quais são suas observações sobre os comportamentos sexuais verificados ao seu redor: mídias, meios de comunicação, família, escola e em outros espaços de socialização?

8) Como as questões da sexualidade atravessam as relações com seus pares e com os adultos com quem convivem na escola?

É importante ressaltar que, em princípio, os objetivos e questões norteadoras eram referentes apenas aos olhares e falas das crianças sobre gênero e sexualidade. Porém, ao me confrontar mais diretamente com os desafios da pesquisa em campo, novos problemas foram sendo delineados. Após as observações sistemáticas das interações das crianças nos diversos espaços da escola, foi que o tema infância passou a fazer parte do objeto de estudo desta pesquisa. A idéia de indagar as crianças sobre as percepções de sua condição geracional emergiu em função da necessidade de oferecer-lhes algum parâmetro comparativo, para falarem sobre os modos como vivem e percebem a sexualidade. Percebi que isso só poderia ser feito se elas tivessem que confrontar experiências geracionais diversas. No caso, foi tomada a comparação e diferenciação entre duas fases de vida que são bastante próximas: a infância e a adolescência. Era justamente nesta fronteira que aquelas crianças se encontravam. Pode-se pensar, ainda, que a palavra adolescência era aquela que as crianças entendiam para nomear uma etapa que acreditavam ser posterior à da infância.

Delineou-se, assim, a problemática central dessa investigação: a discussão e questionamento da construção de identidades e diferenças geracionais, de gênero e de sexualidade pelas crianças no interior da dinâmica social que organiza as relações escolares.

Portanto, trata-se de uma investigação realizada com crianças, com foco na análise de suas formas de pensar, sentir e agir no campo de suas experiências de gênero, sexualidade

e infância. Tomando como referência os seus pontos de vista, os lugares sociais que ocupam e as práticas de socialização entre elas e delas com os adultos, o seu principal objetivo foi o de analisar os significados que elas atribuem às condutas sexuais e eróticas, relativas aos prazeres sexuais e/ou desejos corporais. Desse modo, especificando tais objetivos, destaquei:

1) Reconhecer as diferenças e semelhanças entre meninos e meninas, quanto ao modo de interpretar, atribuir sentidos e posicionar-se em relação às suas experiências de gênero e sexualidade;

2) Reconhecer e interpretar as atitudes, dúvidas, desejos, medos, saberes e preconceitos de crianças sobre a sexualidade e o gênero;

3) Analisar o modo como as crianças percebem e significam o olhar, as atitudes e as intervenções dos adultos sobre as suas próprias manifestações de gênero e sexualidade;

4) Analisar o modo como as crianças percebem e significam as manifestações de gênero e sexualidade entre as pessoas adultas.

5) Conhecer quais sentidos e valores as crianças atribuem à infância e à adolescência e como se identificam em termos de posição geracional.

A constituição desta pesquisa foi permeada pela leitura sobre os vários modelos explicativos para o conceito de infância, os quais partem de aportes teóricos provindos de diversas áreas do conhecimento e se expressam em explicações de natureza e caráter também diversos. Tomei contato tanto com teorias que conceituam a infância como sendo uma construção social e cultural, sob paradigmas pós-estruturalistas ou não, como de outras cujos fundamentos têm origem em paradigmas biologistas, naturalistas e essencialistas.

Autores e autoras como Sarmiento (2000), Christensen, James (2005), Graue, Walsh (2003), Soares, Sarmiento, Tomás (2005) e Corsaro (2005) utilizam-se de abordagens metodológicas que concebem as crianças como sendo atores sociais e a infância como uma construção social. Diferenciam-se de outros estudos realizados com crianças por certo viés da medicina, da psicologia e da pedagogia em que, segundo Sarmiento (2000), “as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (p.148).

Também ganham destaque, cada vez mais, tanto as idéias de que essas explicações atribuídas à sexualidade das crianças são pertinentes às condições e questões particulares do momento histórico em que foram construídas, como também as teorias que afirmam tratar-se de discursos elaborados de forma a produzir verdades e conceitos que

instituem e constituem disciplinas, cadeiras, periódicos, livros, conceitos e teorias próprias (FOUCAULT, 1985).

Entre tantas verdades e saberes sobre o conceito de infância, de gênero e de sexualidade, passei a indagar se, porventura, produzir mais um saber sobre as condutas das crianças e de seus discursos sobre gênero e sexualidade não implicaria um comprometimento – tal como pode ocorrer com qualquer outro produto do conhecimento - com o processo de organização e normatização social da sexualidade (WEEKS, 1999). Questionava se essa não seria mais uma forma de exercício de domínio e governo das crianças. Nesse caso, estaria o conhecimento produzido pela pesquisa classificando o saber das crianças e o enquadrando em um tipo de saberes que prescreveriam mais um modelo de “cultura da infância”? Essa é uma reflexão que tenho feito desde a elaboração do projeto de pesquisa, seu desenvolvimento e conclusão.

Contudo, em meio a tantas contradições e divergências teóricas, parti da hipótese de que as crianças, em suas relações sociais e interpessoais, apesar de suas singularidades e diversidades, partilham determinados modos comuns de pensar e agir, os quais são por elas produzidos e, ao mesmo tempo, são produtores de suas práticas e relações sociais. Esse foi o foco principal das observações realizadas no campo de estudo desta pesquisa, em que as relações entre as crianças e delas com os adultos acontecem no espaço escolar.

As crianças participantes da pesquisa formam uma classe de 4ª série de recuperação de ciclo (RE), de uma escola estadual, do interior paulista, que atende alunos de 1ª a 4ª série. Os critérios para a escolha dessa escola estão diretamente ligados à facilidade de seu acesso para a pesquisadora, quais sejam: 1) a diretora e professor(e/a)s se mostraram disposto(a)s a colaborar em sua realização; 2) possibilidade de participar das reuniões pedagógicas e HTPCs; 3) fácil acesso aos seus documentos: “livro de advertências”, prontuários do(a)s aluno(a)s, plano gestor ou projetos da escola, entre outros; 4) facilidade de observação de práticas escolares e atividades das crianças e de participação em variadas situações vividas no cotidiano escolar. Como professora dessa escola, em outro período, foi mais simples o acesso, situação talvez não tão propícia a outro(a) pesquisador(a) de fora.²

Outro critério se deu pelo fato dessa escola se localizar no centro da cidade, tendo como clientela crianças tanto de bairros mais distantes como de bairros mais próximos, não formando um grupo de aluno(a)s extremamente homogêneo em termos sócio-econômicos.

² Graue e Walsh (2003) apresentam em seu livro, detalhadamente, a entrada do investigador em instituições em que deseja realizar a pesquisa e apontam a importância de se escolher um local onde seja facilitado o seu acesso, além de indicar a aproximação por etapas sucessivas como o melhor procedimento para uma positiva entrada em campo.

Portanto, além de formar um grupo heterogêneo, em certos termos, a particularidade dessa sala de 4ª RE, me chamou a atenção, por ser a única da cidade disponibilizada para a recuperação de ciclo de crianças repetentes das quartas séries de todas escolas da cidade. Essa sala também se caracteriza por contar com crianças de idades entre 10 a 12 anos, diferentemente das outras salas de 4ª séries, que, geralmente, são crianças entre 9 a 10 anos idade. Por essa característica etária poderia captar concepções, principalmente, sobre sexualidade, de crianças que estão no limiar entre infância e adolescência.

A princípio, os critérios para a seleção das crianças que comporiam o grupo participante das dinâmicas e entrevistas semi-estruturadas foram:

- 1) Crianças que demonstrassem interesse e vontade de participar das entrevistas;
- 2) Crianças mais comunicativas e participantes;
- 3) Crianças que tivessem estabelecido maior vínculo de confiança com a pesquisadora;
- 4) Crianças que mostrassem interesse pelo tema namoro.

Este último critério, a princípio, seria suficiente uma vez que se pretendia captar os significados que tais crianças atribuem ao desejo, erotismo e às relações afetivas e sexuais. Entretanto, no decorrer das entrevistas, considerei que seria importante também ouvir as crianças que não se enquadrassem nesses critérios, para que pudesse ser conhecido o que as tímidas e as que não aparentam ter interesse no assunto namoro teriam a falar sobre as questões apresentadas.

Para a realização desta pesquisa, foi adotada a metodologia de caráter qualitativo, com base nos estudos etnográficos, buscou-se a contribuição dos estudos da Sociologia da Infância e de outros que enfatizam os aspectos culturais e simbólicos das experiências sociais.

Proceder a uma investigação com crianças que frequentam a sala de 4ª série de recuperação de ciclo implicava investigar não apenas crianças com idade de 10 anos, mas, também, com 11, 12 anos. Um questionamento então surgiu: será que eu poderia chamar de crianças, o(a)s participante(s) de 11, 12 e 13³ anos de idade? Para tomar uma posição, primeiro, baseei-me em Sarmento (1997), que fala sobre os termos utilizados para se definir a idade ao “ser criança” ou do período considerado “infância”. Assim, o autor explica:

Relativamente a esse problema, a tradição jurídica inaugurada pela Convenção dos Direitos das Crianças considera como criança todo o ser humano até aos 18 anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo. (Artigo 1º da Convenção, p.15).

³ No final de dezembro, desse ano, essa sala teria dois meninos com treze anos de idade completos.

Continuando, porém, completa seu pensamento com a seguinte proposição:

Em contrapartida, a idade legal de entrada no mercado de trabalho constitui a fronteira a partir da qual, na economia e na legislação de trabalho, se deixa de referir a condição infantil. Sendo esta actualmente em Portugal (à semelhança dos países da Organização Internacional do Trabalho) os 16 anos (tendo passado, nos últimos anos dos 14 para os 15 e dos 15 para idade actual), é aqui que se estabelece tal fronteira. (p.16).

Já, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Livro I, Parte Geral, Título I: Das disposições preliminares, apresenta a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que, de acordo com o Art. 2º, “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (p.9).

A questão de identificar até que idade se vive ou define-se a infância, ainda assim, é complicada; desse modo, optei por deixar com que o(a)s participantes da pesquisa, basead(o)as em suas concepções e vivências, se auto-identificassem como crianças ou como adolescentes. Com isso, também esperava poder captar os sentidos e significados que ele(a)s próprio(a)s atribuem à infância e adolescência.

Mesmo considerando que vários autores têm se dedicado às pesquisas, que, a partir de diversas abordagens teóricas, articulam e discutem os temas da sexualidade, infância e educação (FELIPE, 1998; NUNES, SILVA, 2000), são poucos os trabalhos que se propõem discutir as práticas e saberes das crianças, segundo os seus próprios pronunciamentos e em uma perspectiva sociológica e cultural.

Nas pesquisas que têm sido produzidas em torno das representações sociais e das práticas de professor(a)s acerca do gênero e da sexualidade, têm sido estudadas, com mais regularidade, as suas concepções, práticas e valores sobre as identidades de gênero e sexualidade de seus/as aluno(a)s ou sobre orientação sexual e/ou educação sexual na escola⁴.

⁴ Outros títulos foram localizados, embora não tenham sido analisados. São eles: CORRÊA, C. I. M. Análise da participação de uma escola pública na educação sexual de seus alunos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília; GARCIA, A. M. **A orientação sexual na escola: como os professores, alunos e genitores percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru; OLIVEIRA, F. M. de. **Orientação sexual para jovens do ensino médio: uma proposta motivadora, reflexiva e emancipatória.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara; PARRÉ, S. H. G. **Aplicação dos parâmetros curriculares nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru; STOLL, R. R. **Professoras de escola infantil: práticas e significados da sexualidade de meninas**

Moreira (2005) e Moreira e Santos (2002) realizaram pesquisas sobre as atitudes e representações sociais de professore(a)s em relação ao gênero e à sexualidade de seu/sua(s) jovens aluno(a)s, enquanto Cabiceira (2004) analisou suas representações sociais sobre corpo e sexualidade, Laviola (1998) e Raposo (2004) analisaram suas concepções e modos de significar as relações de gênero e sexualidade de crianças. Além destes, Raposo analisou também as concepções das famílias das crianças.

Outras pesquisadoras apresentam estudos referentes a concepções de professores, da família em relação às manifestações da sexualidade das crianças. Fragiacomio (2003) traz em seu estudo as concepções que pais de crianças em idade escolar, entre 3 a 6 anos, têm acerca da manifestação da sexualidade infantil na escola; Senatore (1999) trata das concepções de sexualidade infantil de professores que trabalham com crianças de 2 a 6 anos - ambas se utilizam da perspectiva psicanalítica e dos estudos de Freud para análise dessas concepções. Elisabete Franco Cruz (2003), em sua pesquisa, traz o mapeamento da situação da educação sexual no âmbito da educação infantil, na cidade de São Paulo, e caracteriza as experiências de formação que puderam ser identificadas através das professoras que trabalham com formação de educadoras.

Marília Pinto de Carvalho (2001) discute como o(a)s professore(a)s avaliam o rendimento escolar de meninos e meninas e até que ponto as posturas e opiniões de professore(a)s são atravessadas pelas relações de gênero de forma a interferir no comportamento e no fracasso ou sucesso escolar deles e delas. Em outro estudo (2004), também analisa as formas cotidianas de produção do fracasso escolar, identificando quem são os meninos que fracassam na escola. Seus estudos, como os acima citados, contribuíram para a minha análise das práticas e relações entre as próprias crianças e entre elas e os adultos, relacionadas ao gênero, sexualidade e infância.

Entretanto, ainda é incipiente a produção de conhecimento sobre como as próprias crianças, meninos e meninas, experimentam e lidam com aquilo que vivem e observam, com respeito ao gênero e à sexualidade.

Até o presente momento, sobre a sexualidade, mais especificamente, conhecemos a pesquisa de Claudia Ribeiro, intitulada “A fala da criança sobre a sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto” (1996). A autora realizou a pesquisa com crianças da pré-escola à 4ª série. No seu trabalho, tratou das crenças e concepções das crianças sobre “crianças”,

e meninos e educação sexual. 1994. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

“sexualidade humana” e “papéis de gênero”. Também observou as distintas formas de intervenção pedagógica, manifestadas pelo(a)s professore(a)s, bem como as suas abordagens da sexualidade como objeto do conhecimento. Em sua análise, destaca as concepções das crianças sobre a vida intra-uterina e compara os seus resultados com a pesquisa realizada por Jagstaid, na França. Através de dinâmicas, entrevistas, desenhos, filmagens, registros individuais ou em grupo, analisa as práticas e as falas das crianças, utilizando-se de estudos da Psicologia Cognitiva e das fases de desenvolvimento, propostas pelos estudos de Piaget, e também os estudos da Psicologia Social, de Vygotsky.

Quanto ao enfoque das relações de gênero entre crianças, temos algumas pesquisas mais recentes, que também tiveram as crianças como principais participantes. Daniela Auad (2006) investiga as práticas escolares com enfoque nas relações de gênero entre meninos e meninas, na escola. A autora descreve as práticas e comportamentos dos meninos e das meninas no recreio, na sala de aula, e faz a análise do material didático da escola, apresentando, em sua pesquisa, uma retrospectiva histórica sobre as escolas mistas no Brasil e a realidade atual. Conclui chamando a atenção para a necessidade de escolas voltadas para a co-educação, em prol de relações mais éticas e igualitárias entre meninos e meninas, criticando as escolas mistas, que, todavia, se pautam por uma educação sexista.

Tânia Mara Cruz (2004) e Edna Oliveira Telles (2005) analisaram as crianças em seu dia-a-dia escolar, especialmente no recreio, e utilizaram como base os pressupostos de Thorne (1997), a qual propõe que a análise das relações de gênero entre as crianças seja feita com enfoque nos “jogos de gênero”, isto é, observando-se seus movimentos e interações, tanto nos momentos lúdicos, como nos de conflitos. As autoras concluíram que esses momentos de socialização são expressivos das práticas de gênero que perpassam as relações entre as crianças.

Manuela Ferreira (2002) traz um estudo sobre a construção das masculinidades na escola e de como a escola intervém nessa construção. Realizou sua pesquisa com crianças do Jardim de Infância, tendo também investigado, com o mesmo objetivo, jovens de 13 a 16 anos (ROCHA; FERREIRA, 200).⁵

⁵ Outros títulos levantados com abordagem do tema gênero e infância, embora não tenham sido discutidos no âmbito desta pesquisa: DANIEL, L. **Menino brinca de bola; menina de boneca e casinha**: transmissão de experiências e relações de gênero nas brincadeiras infantis. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília; SOUZA, F. C. de. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Neste trabalho, além do aspecto geracional, destaco os estudos que levam em conta as várias possibilidades de viver as experiências da infância, enfatizando a importância em se entrecruzar, na análise sobre a sexualidade, aqui proposta, as demais dimensões que organizam a vida social das crianças, tais como classe, gênero, etnia, raça e religião.

É importante considerar o poder que carregam os discursos dominantes e a sua ação na definição das identidades e das práticas sociais, seja por intermédio da mídia, seja pela organização das diferentes instituições e saberes científicos. Não se nega que as interações entre adultos e crianças são permeadas pelas relações de saber e poder, as quais acarretam formas de controle e normatização do “ser criança”. Tais relações se manifestam, por exemplo, na formação de conceitos que conduzem as crianças a serem interpretadas como seres (in)capazes, (não) construtoras de conhecimento, (não) desenvolvidas cognitivamente, “assexuadas” etc. Esses conceitos e representações sociais a elas relacionados costumam servir para enquadrá-las em modelos e padrões sociais desejáveis. Em relação à sexualidade, são elaboradas teorias que explicam e determinam como universal o “comportamento sexual infantil”. Muitas dessas concepções, crenças e conceitos sobre a sexualidade, na infância, fundamentam as práticas educativas dos profissionais que atuam no universo escolar. Por intermédio de práticas nem sempre conscientes, permeadas por preconceitos e saberes considerados inquestionáveis, constituem-se práticas sutis de controle, as quais atuam no sentido de modelar e adestrar os corpos e mentes das crianças.

Como já foi mencionado, embora inicialmente eu tivesse como foco da pesquisa apenas os olhares das crianças sobre gênero e sexualidade, no decorrer dos trabalhos, percebi a importância de conhecer o que concebem também sobre infância e “ser criança”, uma vez que as crianças investigadas se encontravam no limiar entre a infância e a adolescência. Foi por meio da observação das interações entre as crianças em sala de aula e outros espaços da escola que refleti sobre o objeto e objetivos iniciais da pesquisa. Sendo assim, tanto a formulação das perguntas para entrevista aberta, como a produção de outros instrumentos, levaram em conta esse novo foco de investigação.

Desse modo, para apresentar todo caminho da pesquisa, as suas dificuldades e soluções encontradas, na introdução, apresento breve trajetória acadêmica, o objeto, problemática, hipótese, objetivos, os critérios de seleção e o contato com o(a)s participantes da pesquisa, , discussão dos estudos teóricos e bibliográficos sobre a temática e metodologia de pesquisa.

No primeiro capítulo, faço uma reflexão teórica acerca da articulação dos temas gênero, sexualidade e infância, enquanto categorias relacionais e socioculturais, visando tecer

uma discussão, apontando a importância de pensarmos esses temas no âmbito da educação escolar e na formação de identidades e práticas das crianças, sob o ponto de vista da construção histórica e social da infância.

No segundo capítulo, discuto os procedimentos de pesquisa, o levantamento, organização e geração dos dados⁶, assim como os instrumentos utilizados na pesquisa e algumas dificuldades encontradas em seu decorrer.

No terceiro capítulo, apresento as crianças da escola - da 4ª RE, com destaque para aquelas que são escolhidas para participarem das entrevistas; indico as dinâmicas e outras atividades desenvolvidas, além da caracterização da escola em que estudam, da cidade em que moram, da professora da sala selecionada e, também, de suas famílias. Pretendo compartilhar as observações sobre como se relacionam e interagem em diferentes lugares e espaços, na escola e fora dela, em suas casas e na rua.

No quarto capítulo, compartilho a interpretação, a análise e os resultados processados e produzidos/gerados na pesquisa, divididos em sub-partes, que tratam das interações das crianças entre si e com os adultos. Pretendo introduzir uma análise sobre os significados e sentidos de suas falas e olhares, bem como de suas práticas, no que tange às suas experiências da e na infância e, em especial, quando vinculadas às relações de gênero, afetividade e sexualidade.

Após a discussão da análise e interpretação do material organizado, tenho como objetivo discutir, nas considerações finais, o retorno da pesquisa aos participantes e à escola em que foi realizada a pesquisa. Logo em seguida, serão apresentadas as referências bibliográficas, os anexos que apresentam toda documentação, atividades desenvolvidas e instrumentos utilizados na pesquisa.

⁶ Graue e Walsh (2003) utilizam o termo geração de dados, pois defendem que o termo coleta/recolha de dados não apreende a aquisição de dados como um processo ativo, criativo e de improvisação. Segundo eles, “os dados precisam ser reunidos antes de poderem ser recolhidos” (p.115). Sendo assim, a geração de dados exige três competências básicas: a entrevista, a observação e a recolha de dados, entretanto, existe maneiras variadas de gerar dados, como também estratégias para o desenvolvimento dessas três competências básicas.

1. INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: CONSTRUÇÃO SOCIAL E CAMPO DE RELAÇÕES

1.1. Falando sobre crianças e sua infância

Apesar dos alertas e críticas historiográficas recebidos pelo estudo sobre o surgimento do sentimento da infância, produzido por Philippe Ariès (1981), este tem sido uma das principais referências teóricas na explicação dessa faixa etária como sendo uma construção social e cultural⁷.

Corazza (2002), Sirota (2002) e Heywood (2004), baseando nas críticas de Flandrin e outros autores, apontam para os diversos aspectos da crítica a que pode ser submetido o estudo de Áries.

Corazza (2002) ressalta a crítica realizada por Flandrin, em 1964, ao escrever uma resenha publicada na revista *Annales*, a qual indicava que Ariès havia priorizado uma determinada classe social, que tinha acesso a determinados artefatos sociais, como esculturas e pintores de retratos e outros tipos de registros, que outro segmento social não tinha.

Já outros autores retratam certa ingenuidade da parte de Áries, por atribuir, em seu estudo, uma possível felicidade inicial na infância, pois, de acordo com DeMause, ao se inventar a infância, constitui-se a concepção de família que dissipou a sociabilidade das crianças com diversos grupos sociais e, por meio da privação, tirou-lhes a liberdade, sendo elas alvo de castigos e de brutalidades cometidas pelos adultos.

Entretanto, é o próprio Áries quem, ao afirmar que esse sentimento apareceu mais fortemente no século XVII, alerta para o cuidado que se deve ter ao olhar a infância, com uma visão contemporânea e anacrônica, de sociedades de outras épocas, como as da Idade Média, ou mesmo as dos séculos XVI, XVII e XVIII, pois, de fato, segundo observa, o modo como concebiam as idades da vida não é o mesmo com que as concebemos nos dias atuais.

Segundo Ariès (1981), na Idade Média Ocidental, empregavam-se terminologias eruditas para se designarem as diferentes idades ou períodos da vida, as quais, com o tempo, se tornaram familiares, tais como infância e puerilidade, adolescência e juventude, velhice e

⁷ Corazza (2002) reserva um capítulo em seu livro para tratar de teóricos que fazem críticas a determinados aspectos do estudo realizado por Philippe Ariès. Do mesmo modo, Heywood (2004) apresenta em seu livro críticas de outros autores à obra de Ariès.

senilidade. Essas terminologias aparecem em textos que fazem alusão às idades que correspondem aos planetas, em número de 7. A primeira idade é representada como infância, ou “*enfant*”, sinônimo de “não falante”. A segunda idade dura até os 14 anos e é chamada de *pueritia*, porque “nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho”. A terceira idade dura até aos 28 anos, podendo estender-se até 30 ou 35 anos, e é chamada de adolescência, sendo comparada com a força e o vigor, e à facilidade para procriar (p.36).

Segue-se, então, a juventude, que é comparada à “plenitude das forças” de uma pessoa, que dura até aos 45 anos ou até aos 50 anos. A *senectude* estaria entre a juventude e a velhice. Já a velhice é comparada à “caduquice”, a falta de força, chamada de *senies*, no latim, e *viellesse*, no francês (idem, p.36-37).

Ariès (1981) nos alerta:

É preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida. Aqui também esbarramos em grandes dificuldades de interpretação, pois hoje em dia não possuímos mais esse sentimento da vida: consideramos a vida como um fenômeno biológico, como uma situação na sociedade, sim, mas não mais que isso. (p. 38).

A juventude se destacava como etapa da vida, pode-se dizer que, na Idade Média, não havia tanta diferença entre infância e adolescência, suas fronteiras não eram bem limitadas; assim, até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. De fato, nos dias atuais, damos outros sentidos às idades da vida e as classificamos segundo a Psicologia, a Medicina, a Psicanálise, entre outras áreas da ciência. Além disso, temos recursos por meio da Medicina, seja ela tradicional ou alternativa, de chegarmos aos 80 anos ou até aos 100 anos de idade, o que não acontecia em épocas remotas, devido à existência de grande taxa de mortalidade, inclusive a de crianças pequenas.

A longa duração da infância, na Idade Média, se dava pela indiferença aos fatores biológicos, pois, logo após os sete anos, as crianças eram inseridas no mundo dos adultos, sendo ainda distante a idéia de educação escolarizada. Logo que completavam 7 anos, as crianças eram enviadas pelos pais para a casa de outros adultos e lá aprendiam trabalhos realizados por eles em seu cotidiano, bem como participavam de jogos e brincadeiras vivenciados pelos adultos.

Segundo Ariès (1981), por volta do século XII, a arte medieval não representava a infância ou a desconhecia. Em alguns temas religiosos, como o do século XI, o autor mostra cenas do Evangelho onde se encontra Jesus evocando as criancinhas à sua volta, “oito

verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (p.50-51). Em outra cena, do século XIII, Cristo multiplica os pães: “Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, a criança que trazia os peixes” (p.51). Com base em fontes como essas, é que Ariès afirma que as crianças, nessa época, não eram representadas por traços que caracterizavam as particularidades de sua idade, mas por homens de tamanho reduzido.

Por volta do século XIV, se tornaria mais freqüente na arte da época representar a infância tendo como modelo a vivência do menino Jesus, e de sua mãe quando menina, a Virgem Maria. Ou pinturas que apresentam a maternidade de Maria mediante um sentimento encantador de ternura ao envolver, em seu colo, o filho Jesus. Apesar disso, essa iconografia religiosa da infância sofre mudanças para uma iconografia leiga, nos séculos XV e XVI, mesmo que ainda a criança não fosse representada sozinha.

No século XV, surgiram outros tipos de representações da infância: o retrato e o *putto*, a criança nua.⁸ Mesmo assim, as crianças não eram retratadas e pintadas com fidelidade às características da sua idade. O retrato da criança morta, no século XVI, foi muito importante para entendermos o sentimento pelas crianças. A criança apareceu, inicialmente, nas efígies funerárias, sobre o túmulo de seus pais, depois foram aparecendo no retrato de família; também sendo costume representar, nesses retratos, crianças que já havia morrido, distinguindo-se das vivas por seu tamanho reduzido e por segurarem uma cruz na mão. A grande inovação do século XVII foram as crianças representadas sozinhas e sendo apreciadas por sua família, por meio da posse de um retrato de seus filhos. Portanto, é importante ressaltar que a pesquisa realizada a partir da iconografia, retratos, pinturas, diários etc., dos séculos estudados por Áries, são referentes à sociedade ocidental e européia e com ênfase nas camadas sociais abastadas economicamente: a nobreza e, adiante, a crescente burguesia.

Sublinha Áries que

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p.65).

⁸ É, porém, no século XVII que o *putto* aparece com mais ênfase pois, até o fim do XVI as crianças eram representadas em cueiros ou então em trajes próprios para a sua idade.

Continua o autor a explicar que, também em relação aos trajes, as crianças até o século XIII usavam cueiros, quando os deixava, suas vestes eram como a dos adultos, de acordo com a sua condição social. Já no século XVII, as crianças nobres e burguesas não eram mais vestidas como aos adultos, elas vestiam um traje peculiar à sua idade. Contudo, ainda no século XVI era hábito vestir as crianças menores como meninas, suas vestes eram saia, vestido e avental (idem, p.75).

Por volta de 1770, os meninos deixaram de usar o vestido com gola aos quatro-cinco anos. Antes dessa idade, porém, eles eram vestidos como meninas, e isso continuaria até o fim do século XIX: o hábito de efeminar os meninos só desapareceria após a Primeira Guerra Mundial [...] É curioso notar também que a preocupação em distinguir a criança se tenha limitado principalmente aos meninos: as meninas só foram distinguidas pelas mangas falsas abandonadas no século XVIII, como se a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos. (ibidem, p.78).

Ariès (1981) apresenta partes da infância de Luís XIII e descreve que, até aos seus 7 anos de idade, as pessoas com quem convivia se divertiam com suas brincadeiras de cunho sexual, como exhibir seu órgão genital, tocar o corpo alheio e satisfazer suas curiosidades. Não havia rigurosidade e repressão em relação à manifestação de sua sexualidade.

Entretanto, era recorrente o pensamento de que a sexualidade fosse ausente na vida das crianças. Pois essa idéia estava arraigada na crença de que a inocência infantil jamais seria conspurcada. Era costume, como mostra a infância de Luís XIII, os adultos dormirem com as crianças, e haver troca de carícias entre ambos. Todavia, já nos séculos XV e XVI, os educadores, moralistas e estudiosos do comportamento sexual das crianças pregavam sermões, defendendo que os adultos não tivessem mais contato com as crianças em suas camas, evitando a promiscuidade delas com eles.

Heywood (2004) afirma que a história da infância é marcada por “ambivalência e ambigüidade” (p.49). Que, durante séculos, a infância foi marcada por conflitos conceituais, que conduziam o modo que as crianças seriam representadas pelos adultos, como também as relações estabelecidas entre os grandes e os pequenos. Várias concepções fundamentaram o tratamento e a prática que deveria ser exercida na educação das crianças, havendo desde idéias em que as crianças eram configuradas em forma de seres inocentes, como anjinhos, até aquelas em que eram entendidas como tendo vindo ao mundo já contaminadas pelo pecado original, sendo seres manipulados pelas forças demoníacas. Ou, então, que não passavam de folhas brancas, ou de uma cera mole que poderiam ser moldadas, ou nasceriam com uma variedade de características inatas (HEYWOOD, 2004).

Apresenta o autor a doutrina cristã, pregada por Santo Agostinho (354 – 430), que tratava do tema do pecado original, afirmando que as crianças já nasciam com o pecado e de nada se diferenciavam dos adultos, pois também já teriam vontade própria. Agostinho, então, defendia uma posição oposta à de “inocência da criança”. Lutero e outros protestantes da Reforma defendiam a tese de que a criança era tão pecadora quanto o adulto e que ela só era inocente até aos 6 anos de vida: “os pequenos ingênuos de Deus” (p.50).

Durante a Alta Idade Média, as crianças eram concebidas, portanto, ou como sendo uma influência diabólica ou divina. Em contraposição, na Baixa Idade Média, acreditava-se na criança como sendo uma cera mole, que poderia ser moldada de várias formas. A partir do Renascimento, não era tão forte a concepção do inato, embora não totalmente descartada, prevalecendo a idéia do “adquirido”, baseada na crença de que “a mão que embala o berço define os destinos da sociedade” (p.52). Ainda no século XIX, e início do século XX, as crianças, no Ocidente, não eram tratadas mais como sendo uma folha em branco, pois especialistas e estudiosos defendiam a supremacia dos genes e da hereditariedade sobre o fator ambiente. Em Heywood, temos que “também se pode identificar o surgimento de uma imagem mais positiva da criança passando, à medida que a ênfase no pecado original diminui gradualmente a partir do século XVIII” (p.57, 2004).

Ariès (1981) afirma que foi no século XVII que começou a ocorrer uma grande mudança de costumes, passando a ser contestada e abandonada a até então defendida idéia de inocência infantil. Surgiram livros de etiqueta destinados às crianças, bem como uma literatura de boas maneiras acompanhada de uma literatura pedagógica para aos pais e educadores da época, que abordavam temas concernentes à moralização e à educação das crianças. Ao mesmo tempo, ainda se destacava, na arte e na literatura, um tema: o da criança comparada aos anjos, à fragilidade e à inocência; fraqueza esta que colocava a educação como preponderante para a manutenção das virtudes e como forma de vigilância contínua das crianças. Esse cuidado seria antagônico à idéia e sentimento de “paparicação” das crianças pelos adultos, outrora já criticado pelos moralistas.

Segundo o mesmo autor:

O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada- entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância

caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa idéia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há apenas muito pouco tempo ela passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum. (Ariès, 1981, p.146).

No entendimento do autor:

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII. (p. 163-164).

Ariès (1981) destaca, ainda, que a aprendizagem antes tão enfatizada nas sociedades ocidentais e medievais, em que as crianças se relacionavam e se misturavam com os adultos, tanto na realização dos afazeres domésticos, como no desenvolvimento de um ofício e na realização de jogos e brincadeiras, teria sido mantida apenas por alguns séculos, de modo que as crianças pudessem vivenciar a sua liberdade. Pois, nos meados do século XVII, elas já teriam a sua liberdade confiscada por um novo “sistema”, o educacional, uma vez que a escola teria, nessa sociedade que sofrera muitas mudanças, um lugar, com a finalidade de educá-las, moralizá-las e discipliná-las e que, portanto, elas não seriam mais livres.

A família também sofreria transformações, da socialização à individualização. Tanto a mistura entre grupos sociais diferentes como entre as crianças com os adultos teriam mudadas suas dinâmicas. Os pobres não eram bem vistos pela sociedade burguesa, que se erguia; os jogos e brincadeiras, antes compartilhados por todos independentemente da classe ou da geração, passam a ser praticados pelas crianças, mas em separado dos adultos e de acordo com a ocupação de seu lugar social.

O autor também afirma que, no século XVIII, teria ocorrido um importante fato: as crianças passam a ser encaminhadas à escola e suas posses conduziam à separação entre as castas sociais, de forma distinta e hierarquizada. As famílias burguesas não se misturam, desprezam a multidão, diferenciando-se dos pobres nos costumes, trajés, “sistema escolar”, alimentação, jogos e diversão. Nesse caso, o sentimento moderno de infância é baseado em

preocupação e cuidado com as crianças e, então, novos sentimentos em relação à essa fase surgiram. Já a escola do século XVII seria o espaço destinado à educação das crianças, com a sua separação da sociedade dos adultos. Desse modo, deixa-se, paulatinamente, de explicar e entender a educação com base na aprendizagem por meio de relações estreitas com os adultos. Assim, os corpos, as mentes e as almas das crianças passariam a ser os focos de adestramento e dos discursos dos moralistas.

No século XIX e início do século XX, no Brasil, a infância constitui seus significados nos discursos do Estado, escritores, moralistas, Igreja, médicos, psiquiatras e profissionais da saúde. Os agentes do discurso sobre a infância não eram somente brasileiros, pois ocorria simultaneamente e/ou em diálogo com um amplo investimento discursivo dos europeus e americanos. A educação tornava-se o alicerce para a administração do cuidado e do bom desenvolvimento moral da infância, principalmente a da criança pobre, cuja vida se tornou uma “questão pública, assim como a escola e a saúde etc., cada vez mais tem sido um dado subordinado ao tema desenvolvimento” (FREITAS, 1997, p.10).

Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. (ARIÈS, 1981, p.276).

Pesquisas, relatórios nacionais e internacionais abordavam temas como a educação e a saúde de países em desenvolvimento. E, sob o prisma do desenvolvimento econômico, se edificava uma construção social da infância ligada ao desenvolvimento social, por meio de uma política que se expressava por sua meta de aniquilamento da infância desamparada e abandonada (FREITAS, 1997; LEITE, 1997; RIZZINI, 1997).

Mas antes da industrialização e da urbanização, com a conseqüente explosão demográfica nas cidades médias e grandes, tais problemas ficavam confinados à obra literária de escritores europeus e americanos e à documentação de asilos, instituições religiosas e leigas de proteção aos despossuídos [...] A infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em “menores”, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinqüentes. (LEITE, 1997, p.18).

Esses discursos instituíam saberes e tinham por, meio da educação, um dispositivo pedagógico de produção de valores sociais, com destaque para as oposições binárias, acerca

do que seria normal-anormal, criança de família-menor abandonada, higienização-patologia, moral-imoral. Desse modo, as crianças passaram a ser o foco desses discursos, passando a vigorar o discurso idealizador de que o futuro do país dependia das crianças do presente, como se fossem o centro de um alvo para serem acertadas por dardos. Questões de desenvolvimento social-econômico e educacional do Brasil não eram apenas abordadas pelos “nativos”, mas também por estrangeiros, que traziam para este país soluções para que, então, prevalecessem a ordem e o progresso, sob a forma de receitas infalíveis, que dispõem de sutilezas assertivas, sem a utilização da repressão e força.

Nos anos 20, no Brasil, movimentos organizados por médicos, higienistas e intelectuais pregavam sobre a necessidade de reformas dos serviços públicos com vistas ao progresso do país. A saúde e a educação passam a ser tratadas como questões de prioridade nacional. Acreditava-se que pela educação seriam incrustados hábitos higiênicos na população brasileira, sendo a questão sanitária intimamente ligada à da moralização. Assim, por meio da educação, da higienização e do trabalho, o Brasil estaria rumando para o progresso social, político e econômico (CARVALHO, 1997).

Continua Carvalho a explicar que se tratava de mecanismos de controle social produzidos em discursos de uma vasta literatura, ou seja, deveriam concorrer para o aniquilamento da infância abandonada, para a manutenção da higiene mental e corporal de um povo que vive nos trópicos, para eliminação do déficit e distúrbios de aprendizagem de crianças por meio de testes, experimentos e tratamentos, para o desenvolvimento de uma sociedade destinada ao trabalho, por meio da educação e instrução popular.⁹

Segundo Nagle (1974-1976), no ideário brasileiro e republicano, a educação era considerada mola propulsora para o progresso e desenvolvimento de um país subdesenvolvido e agrário para um país urbano-industrial. O autor explica:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento do inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. (NAGLE, 1974, 1976, p.99).

⁹ Também para a análise da imagem da criança produzida pelos discursos do Estado, na República, inspirei-me em Monarcha (1997), Tozoni-Reis (2002).

Também Carvalho (1997) se refere a esse “otimismo pedagógico”, partindo de sua perspectiva que compreende o discurso disseminado nesse momento histórico como ferramenta disciplinar:

Esse otimismo pedagógico conta com a natureza. Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. [...] Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade. (CARVALHO, 1997, p.286).

A chamada pedagogia da escola nova, no Brasil, funcionou como um mecanismo de práticas discursivas e institucionais sobre a base da pedagogia moderna, científica ou experimental. Com um novo arsenal de técnicas e teorias sobre o desenvolvimento da criança, a Pedagogia e a Psicologia, como face da mesma moeda, cara e coroa, construíram referências para o normal, o anormal e o degenerado, estabelecendo práticas de medição, classificação, prevenção e correção, de sorte que a Pedagogia e a Psicologia científica instituíram saberes sobre a infância, que configuraram em um campo de intervenção disciplinar e de escolarização (CARVALHO, 1997).

A Psiquiatria, a Psicologia Cognitiva e Desenvolvimentista, a Medicina, a Igreja, a escola, o Estado são vistos como instituições que se envolveram na produção de “verdades” sobre a infância, através de suas teorias ou dogmas, ao longo da história ocidental e moderna. Em relação à sexualidade, são elaboradas teorias que explicam e determinam como universal o comportamento sexual infantil. Muitas dessas concepções, crenças e conceitos sobre a sexualidade, na infância, fundamentaram e fundamentam, nos dias atuais, as práticas educativas dos profissionais da educação ou que atuam no âmbito escolar.

1.2. Falando sobre infância e sexualidade

A Psicanálise, como sendo uma área do conhecimento, também trouxe explicações sobre o comportamento humano e, por meio, principalmente, dos estudos e das publicações de Freud, desencadeou-se uma teoria sobre o desenvolvimento das fases psicosssexuais na infância. Essa teoria do desenvolvimento sexual na infância tem amparado, até os dias atuais, grande parte dos saberes e representações sociais que reforçam modos de pensar e agir sobre as manifestações da sexualidade das crianças. Os profissionais da educação ou de outras áreas que lidam com crianças reinterpretaram e fizeram múltiplas

leituras dos pressupostos de tais teorias, de modo que, em muitas delas, se constrói um olhar sobre a criança como sendo um ser universal, sem considerar tanto a importância como as particularidades dos aspectos sociais e culturais que as constituem. Apenas as diferenciam segundo as diversas fases de desenvolvimento que perpassariam todo o período da infância, bem como as possíveis conseqüências saudáveis ou patológicas que se manifestarão, na fase adulta, decorrentes das experiências da infância.

Mollo-Bouvier (2005, p.398) salienta:

Quase ao mesmo tempo, a psicanálise, ao insistir sobre a importância da sexualidade infantil, destruía parcialmente uma visão romântica da pureza e da inocência da criança. Ora avaliam-se os desempenhos, as atividades e os comportamentos das crianças na linhagem de uma psicologia behaviorista, ora exploram-se o ser infantil e a relação com uma natureza infantil sobre a qual se transplantam valores e ideologias geradoras de verdadeiros mitos. (apud CHOMBART DE LAUWE, 1971).

Nessa perspectiva, através da Psicanálise, em específico, da teoria do desenvolvimento das fases sexuais da infância, Freud (1976) designa a primeira fase da sexualidade infantil (de 0 a 1 ano de idade) como fase oral ou canibalesca. Esta é caracterizada como pré-genital, pois não apresenta em sua organização sexual nenhuma manifestação da atividade sexual propriamente genital, sendo sua atividade ligada à satisfação de impulsos orais e à nutrição. Como o beber leite significa prazer, através da sucção, e promove a satisfação das zonas erógenas (língua, lábios, dedos), entende-se que sugar ao seio materno é o ponto de partida de toda a vida sexual: “(...) Esse sugar importa em fazer do seio materno o primeiro objeto do instinto sexual” (p. 367). Para ele, a criança sente prazer em explorar as zonas erógenas de seu corpo, e passa da sucção à masturbação, ou seja, abandona seu objeto, o seio materno, e o substitui pelas outras partes de seu próprio corpo.

A segunda organização sexual seria a pré-genital, que é chamada de fase anal (1 a 3 anos de idade) ou de sadismo anal. Nessa fase, as manifestações sexuais masturbatórias aderem a outras formas de atingir a satisfação erógena, através de ações musculares como as de zona anal. Quando retêm as fezes, as crianças estimulam contrações musculares na região anal. Ao passarem pelo ânus, as fezes causam-lhes excitações intensas, devido às sensações de retenção e expulsão do objeto. Tais sensações estão ligadas ao erotismo anal. Contudo, o domínio e o controle do objeto estão ligados ao sadismo anal.

A fase fálica (3 a 6 anos de idade) coincide com a descoberta das diferenças genitais, quando o falo (pênis) se torna o símbolo do genital. Essa fase é marcada pelo Complexo de Castração e o Complexo de Édipo. Do mesmo modo que o menino acredita que

todos os seres humanos possuem o genital masculino, as meninas concluem que suas genitálias são iguais os dos meninos. Ao deparar-se com os genitais do menino, origina-se, na menina, a inveja do pênis, e a vontade de se tornar homem. Além disso, a menina apresenta a fantasia de que já teve um pênis e esse foi castrado.¹⁰

No que concerne à castração, o menino tem medo de ser castrado e a menina constata que é castrada. O medo da castração no menino deve-se ao fato de que este tem como rival o pai, ao desejar a própria mãe. Luta para roubar a sua mãe e tê-la como mulher. Tem como desejo o desaparecimento de seu pai, ou a sua morte (Complexo de Édipo). Tais desejos causam-lhe o medo de ser castigado por meio da castração, como se o filho imaginasse a vingança de seu pai, em resposta aos seus desejos. A identificação com o pai contribui para a resolução do Édipo. No que diz respeito às meninas, tem-se o seguinte: “As coisas se passam de modo exatamente igual com as meninas, com as devidas modificações: uma afetuosa ligação com o pai, uma necessidade de eliminar a mãe por julgá-la supérflua, e de tomar-lhe o lugar [...]” (FREUD, 1976, p.389).

Continua o autor a explicar que as crianças formulam várias teorias acerca do nascimento, elas acreditam ter nascido dentre os seios, do ventre, do umbigo que se abria para que pudessem passar, ou que nascem de funções como a micção ou defecação. Muitas vezes, suas investigações apresentam frustrações na busca pela informação verdadeira, pois as informações deturpadas, que lhes são apresentadas, causam-lhes desconfiança e a não satisfação da compreensão esperada.

Sendo assim, o desenvolvimento sexual infantil é marcado pela investigação das crianças sobre a vida sexual, de forma que a pulsão de saber é a atividade que estimula essas investigações. “De fato, [...] a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles” (FREUD, 1989, p. 182). O autor afirma que um dos fatores que desperta a pulsão de saber são as perguntas em busca da descoberta da origem dos bebês.

A vida sexual infantil seria marcada pela satisfação das zonas erógenas. Assim como relata Freud (1989), existem no período da infância as pulsões sexuais: pulsões do prazer de olhar, de exhibir e de crueldade, que, de certa forma, não apresentam fins para satisfação da atividade sexual erógena, porém estabelecerão posteriormente uma aproximação com a vida sexual. O impulso de crueldade provém da pulsão de dominação em uma fase da

¹⁰ Este é um dos aspectos que tem sido alvo das maiores críticas das teóricas feministas e de gênero sobre a teoria freudiana.

vida sexual infantil em que os genitais não assumiram o papel predominante, esta pulsão é independente das atividades sexuais vinculadas às zonas erógenas.

O período de latência consistiria na diminuição da pulsão sexual, por volta dos 6 a 9 anos de idade até o início da puberdade, onde o sentimento de vergonha e a aversão ao interesse sexual se manifestam. A energia das pulsões sexuais é desviada para outros fins, como o interesse nas relações sociais.

A fase genital (a partir dos 10 anos de idade) teria como alvo sexual, que antes eram as zonas erógenas, outras manifestações sexuais que têm como finalidade atingir as zonas genitais e o encontro com o objeto. Nesse momento, o corpo passa por transformações biológicas, afetivas e sociais.

Contudo, as teorias elaboradas por Freud, entre outros estudiosos da Psicanálise, defendem que todas as etapas ou fases do desenvolvimento sexual infantil estabelecem uma correlação com a vida sexual adulta, como um elo em continuidade. Assim, a Psicanálise, a Psiquiatria, a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, entre outras áreas do conhecimento científico, (re)produzem discursos, por meio de pesquisa sobre as crianças, acerca da sexualidade, do desenvolvimento afetivo-cognitivo, do desenvolvimento psicológico-comportamental, do desenvolvimento físico-biológico, como também as classificam como normal ou anormal, de acordo com os padrões científicos estabelecidos. A criança não é entendida como parte integrante da construção de identidade, de cultura e conhecimento, suas práticas, seus olhares em relações aos fenômenos sociais e aos seus mundos são menosprezados, como ela fosse realmente um ser que não fala.

1.3. Um outro olhar para o gênero e a sexualidade: desdobramentos para uma infância que fala

Corazza (2002) aponta para vários tipos de violência cometidas, ao longo dos séculos, contra as crianças, sendo esta praticada pelos adultos como sendo natural e normal. Para ela, a infância nunca existiu. Assim, mostra a concepção de uma criança que nasce e logo morre, utilizando-se da expressão “natimorta”, ou seja, ao ter que, ao nascer, se adequar ao modelo do “Sujeito-Verdadeiro, Sujeito-Modelo e Sujeito-Padrão”, proposto à semelhança do adulto.

Grande parte dessas violências cometidas contra os “infantis”, diz respeito ao exercício do poder de pessoas adultas sobre as crianças. Desse modo, esse tipo de relação configura a necessidade do homem em se olhar no espelho e ver uma criança como ele, numa

combinação de auto-afirmação, realização e superiorização perante um ser considerado inferior (CORAZZA, 2002). Continua, a autora, explicando:

A partir dessa junção entre identidade-dependente e necessidade-de-adultização, o infantil foi criado como uma identidade natimorta, isto é, como uma identidade que já nasceu morta, ou que, vindo à luz com sinais de vida, logo morreu. Uma morte tão explícita que o prometido Mundo Infantil da Modernidade, por efeitos da própria identidade que o habitava, acabou se produzindo como o Mundo Adulto.

Assim, não deve surpreender que a figura do infantil-adulto de hoje, que nos causa tanto pânico, seja apenas o atual episódio de uma série de submissões, dominações e insuportabilidades da diferença infantil bem mais antigas do que nós. Não é de se espantar que o infantil venha sendo, há séculos, adultizado, justamente pelo tipo de subjetivação que lhe objetivou como um sujeito carente, primitivo, secundário, incompetente, ignorante, incapaz, irracional, amoral. (p.198).

Corazza, em “O que faremos com o que fizemos da infância?”, título de um dos capítulos do livro acima referido, coloca em questão o seguinte: o que nós, adultos, faremos para reparar tanta crueldade, maus tratos, massacres, violência física, sexual e verbal, descaso e abandono que cometemos contra as crianças?

Não são fáceis as respostas para tal pergunta. Entre tantos aspectos envolvidos com a problemática, destacam-se as posições do(a)s pesquisador(e/a)s, na área da Sociologia da Infância que, através de suas propostas e metodologias, pretendem instituir uma outra atitude no que diz respeito ao modo como, até então, as ciências humanas têm tratado as crianças. Entre as várias propostas aí emergentes, observa-se a proposta de tomá-las como participantes da pesquisa, ao invés de simples objeto de estudos científicos. Considera-se que, dar voz às crianças implica localizá-las como constituintes e produtoras de conhecimentos, cultura e identidade. Entende-se que, mesmo conscientizados de que não há neutralidade no tratamento dessas vozes, esta seria uma forma menos cruel e classificatória de lidar com elas.

Javeau (2005) traz a discussão sobre o uso dos termos criança, infância e crianças, como sendo constituintes de campos semânticos específicos que, por sua vez, são construídos com base em posturas teóricas e epistemológicas, que enfatizam o uso de metodologias consideradas apropriadas no tratamento de determinado objeto de estudo.

Segundo o autor, o termo criança tem um de seus campos semânticos baseado na Psicologia Comportamental, a qual tem como um dos seus princípios o discurso das fases do desenvolvimento da criança, sendo os indivíduos considerados em termos universais, sem levar em conta, portanto, os seus contextos sociais e culturais específicos. O indivíduo é visto

em constante desenvolvimento, seguido por etapas, de modo que a criança é entendida como um ser que ainda está por se desenvolver.

O segundo campo semântico, apresentado pelo autor, tem seu paradigma apoiado em uma perspectiva demográfica e econômica, correlacionada à sucessão das faixas etárias: a infância, a adolescência, a idade adulta, a terceira idade etc.

Finalmente, haveria um terceiro campo semântico, que é propriamente antropológico ou sócio-antropológico, o qual considera as crianças indivíduos reagrupados, situados em determinado tempo e espaço e vistos como atores ativos na construção de sua cultura e linguagem.

Os estudos teóricos atuais – provindos da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e até mesmo da Psicologia – são, praticamente, unânimes em afirmar a construção social e cultural dos conceitos de criança e de infância, além de asseverar a construção social das próprias identidades dos “sujeitos infantis” (SANTOS, 2006). Tais ciências apresentam posições distintas, porém, quanto à forma como compreendem e conceituam os processos de “construção social e cultural” das identidades, das práticas sociais e de seus aspectos simbólicos. As concepções de criança e infância, daí decorrentes, não são as mesmas para a Sociologia da Infância e para os estudos denominados culturais ou pós-estruturalistas (idem). A Sociologia da Infância contrapõe-se às análises de cunho meramente biológico, psicológico ou desenvolvimentista, mas também diverge das perspectivas teóricas estritamente pós-estruturalistas. Essas últimas, de modo geral, colocam em questão a assertiva de que os indivíduos possam ser considerados agentes na construção de suas identidades e da realidade social. Assim, a prática social é compreendida como sobredeterminada pelos saberes e culturas dominantes, desqualificando-se a possibilidade de que os sujeitos possam ser produtores de conhecimento e cultura (MOREIRA; SANTOS, 2003). Ao contrário dessas teorias, a Sociologia da Infância reconhece a criança como agente social e como construtora da cultura e da história. Sobre isso, Sarmiento (2002, p.12) afirma:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. (SARMENTO, 2002, p.12).

O autor salienta que a infância é uma categoria social do tipo geracional, baseando-se em um conhecimento crítico de sua alteridade, o que implica, ainda, considerá-la em função de um campo relacional que articula várias dimensões sociais, como classe, gênero, etnia, raça, religião, demografia etc.

Isso não significa desconsiderar a importância das implicações dos discursos dominantes, na definição das identidades e das práticas sociais, seja por intermédio da mídia, seja pela organização das diferentes instituições e saberes científicos. Não se nega que as interações entre adultos e crianças são produzidas nas e permeadas pelas relações de saber e poder, as quais acarretam formas de pensamento que se pretendem únicas para definir o que seja infância, bem como produzem práticas de controle e normatização para as ações das crianças.

Atualmente, várias áreas de conhecimento, com diferentes abordagens teóricas, concordam que os significados atribuídos à infância e à criança resultam de uma construção social. O conceito de construção social, porém, parte de diversos e diferenciados lugares teóricos. Tomando como eixo de suas análises os lugares institucionais de produção de saberes e de discursos, Bujes (2002) afirma que tais construções dependem

[...] de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais e étnicas [...]. São modelos no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da sociedade civil [...]. Implicam intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, da mídia [...] (p.24-25).

Assim, mesmo sem discordar da importância dos aspectos culturais, na análise dos fenômenos sociais, são outras as ênfases dadas por determinados estudos sócio-históricos e culturais, em seus enfoques sobre criança e infância. Os pontos principais de divergência estão fundados nos modos variados de se definir o lugar teórico e os significados de sujeito e de prática social (MOREIRA; SANTOS, 2003).¹¹

Em suas diversas abordagens, os estudos socioculturais ressaltam que, dependendo da abordagem teórica, produz-se um tipo particular de análise, a qual pode levar

¹¹ Nesta pesquisa, serão feitas referências a alguns autores identificados com as teorias pós-estruturalistas, mesmo que não se concorde plenamente com o conjunto de suas posições conceituais e teóricas. Trata-se de estudiosos que apontam, de forma elucidativa, para muitos dos aspectos analíticos que queremos destacar, na abordagem teórica proposta. É o caso de algumas observações realçadas em trabalhos como os de Bujes (2002), Britzman (1999), Louro (1999), Weeks (1999), etc.

as crianças a serem interpretadas de uma dada maneira: como seres (in)capazes, como (não) construtoras de conhecimento, (não) desenvolvidas cognitivamente, assexuadas etc. Trata-se de pressupostos que costumam servir para enquadrar as crianças em modelos e padrões sociais desejáveis.

Todavia, as explicações dadas para o sucesso das estratégias de “enquadramento”, “controle”, “normatização” e “modelização” parecem insuficientes para dar conta das análises do que temos visto, no interior de instituições disciplinares, tais como a escola e as prisões. Como consequência, observamos a estupefação das pessoas adultas – e dos profissionais da escola, em particular, os quais, muitas vezes atônitos e assustados, se declaram totalmente incapazes de lidar com a realidade das diversas e rápidas mudanças que ocorrem em nossa sociedade e cultura atuais. Nesse contexto, as crianças também aparecem com práticas, saberes e atitudes inusitadas, que surpreendem e preocupam. Mas, afinal, o mundo estaria mesmo “de ponta cabeça”? O que está acontecendo com as crianças? Elas podem nos ajudar a entender o que estão vivendo e pensando? Como tornar compreensíveis os pontos de vista das próprias crianças sobre o que sentem, pensam e fazem, em relação aos apelos eróticos cada vez mais intensos com os quais estão em contato, na cultura contemporânea?¹²

Ouvir e observar o que dizem e fazem as crianças torna-se o sentido proposto por esta pesquisa, o que não significa negar que o significado do que falam passará pela nossa própria leitura de pesquisador e de adulto, ou de que aquilo que falam estaria isento da presença de outras vozes com quem compartilham a experiência da vida social. Trata-se justamente do entendimento de que os sentidos e compreensões que serão propostos, ao final da investigação, resultarão do encontro de várias e diferentes vozes e enunciados.¹³ Não podemos nos considerar inocentes, portanto, em relação àquilo a que nos remete Walter Benjamin (1994), quando aborda a distância entre o narrador e aquele que procura traduzi-lo. O autor valoriza a narrativa, na medida em que ela seria o lugar de construção de sentidos para a experiência do próprio narrador, isto é, para aquilo que por ele é vivido: conforme assevera Benjamin, “o narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira* [...]. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (p.221). Cabe ao investigador, por outro lado, conservar a noção de que lhe compete apenas o trabalho de reescrever, incessantemente, as experiências narradas, sabendo que estas serão por ele rerepresentadas,

¹² Pronunciamento da professora Maria de Fátima Salum Moreira, em aula no Curso de Pós-Graduação em Educação da FCT / Presidente Prudente, no primeiro semestre de 2006.

¹³ Idem.

pois estarão submetidas ao seu próprio crivo teórico e político, fundado nas questões que ele propõe para a vida.¹⁴

Daí a importância de se ouvir o que as crianças têm a dizer, suas narrativas, suas vivências e experiências, os sentidos que elas atribuem aos sentimentos e práticas com relação à afetividade, ao erotismo, ao desejo sexual e à sexualidade. Tais significados e práticas são tanto produzidas como produtoras das relações vividas entre pares e com outras pessoas de seu meio social, seja na escola, em casa ou na rua. Interessa discutir e analisar como elas interpretam e lidam com esses sentimentos e sensações, e como os adultos interpretam seus sentimentos e práticas.

Nas últimas décadas e atualmente, intensificou-se a discussão dos compromissos da educação escolar com o trabalho de orientação/educação sexual de crianças, adolescentes e jovens. De maneira geral, pretende-se que na escola sejam abordados, articuladamente, os temas gênero, sexualidade e formas de poder, violência e exclusão que atravessam os significados e práticas sociais relacionados a tais dimensões da vida pessoal e coletiva.

Bernardi (1985), entretanto, chama a atenção para a “deseducação sexual” e explica que a percepção do adulto-professor, com referência à sexualidade da criança, norteará o seu trabalho com educação sexual, na escola. Segundo afirma,

[...] o adulto tem medo da sexualidade infantil e juvenil porque estas colocam em crise a sua sexualidade, que ele adora chamar de madura. Reconhecer de modo concreto, e não abstratamente como se costuma fazer, a sexualidade das crianças e dos jovens, reconhecer exigências e direitos, admitir que se trata de uma sexualidade autêntica [...] significa ter que rever não só a conduta geral frente aos menores, mas também o próprio comportamento sexual do adulto a começar pela postura frente ao prazer. Significa recolocar em discussão toda a fundamentação sexofóbica do nosso sistema, e por isso mesmo o próprio sistema. (BERNARDI, 1985, p.21-22).

Ao se referir à educação das crianças, Muraro (1983, p.23), assim como Bernardi (1985), explica que as relações de poder vigentes em nossa sociedade têm como objetivo a manutenção de corpos submissos, produzindo sujeitos que se tornam seus próprios vigias. Para Muraro,

[...] [o dispositivo da sexualidade] “é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais”, produzido por instituições, normas, leis, toda uma tecnologia complexa, cuja finalidade é captar, normalizar e usar em seu benefício as sexualidades individuais e a sexualidade coletiva. (MURARO, 1983, p.22).

¹⁴ Idem.

Para tanto, desde a infância, ocorre um processo de adestramento e inculcação de hábitos sociais primários, os quais, quanto mais simples, mais fundamentais e determinantes se tornam. Essa autora questiona: até que ponto a transformação da sexualidade acarreta a transformação da sociedade?

Foucault (1985) mostra que a produção de discursos científicos sobre o sexo, desde o século XVIII, incide na defesa de que as formas e as práticas sexuais que não proporcionassem fins reprodutivos deveriam ser tratadas como sendo anormais e irregulares. Nomeadas de desvios sexuais, tornaram-se formas de controle por meio de práticas médicas, de autoridades cristãs, de moralistas e de instituições estatais, que discursavam sobre os usos dos prazeres sexuais e de suas prováveis conseqüências patológicas. O discurso do sexo, segundo o autor, age como dispositivo de controle sobre a vida dos sujeitos. No entanto, isso não é visto como repressão, pois a sensação de se ouvir falar muito sobre sexo causa a pseudo-sensação de autonomia e liberdade sobre as formas de sentir prazer e desejo. Ao contrário disso, Foucault faz ver que entrar na intimidade das pessoas, por meio da confissão e análise clínica, e saber como elas experienciam o seu corpo, por exemplo, pode ser entendido como meio de controlar e normalizar as atividades sexuais e o modo como as pessoas se utilizam dos prazeres sexuais. Weeks (1999, p.52) enfatiza:

Foucault aponta quatro unidades estratégicas que ligam, desde o século XVIII, uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Juntas, elas formam mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo. Elas têm a ver com a sexualidade das mulheres; a sexualidade das crianças; o controle do comportamento procriativo; e a demarcação de perversões sexuais como problemas de patologia individual. (WEEKS, 1999, p.52).

Pesquisadore(a)s que abordam as questões de gênero e sexualidade têm atentado e questionado, em seus estudos, para o caráter normativo e naturalizado das identidades de gênero e sexuais, explicados como sendo algo de natureza biológica e inerente a homens e mulheres. Tais concepções atribuem formas binárias, fixas e universais para a experiência erótica e sexual dos corpos, conforme a configuração de seu sexo biológico. Trata-se de explicações que justificam e instituem as diferenças entre homens e mulheres, bem como os comportamentos considerados adequados a cada sexo, como, por exemplo, associando-se a função das mulheres a de reprodutoras da espécie humana e com as de mães e de esposas.

A discussão sobre gênero e sexualidade implica refletir sobre qual seria o tipo de sociedade normativa e padronizada em que vivem os sujeitos. Trata-se de sujeitos que vivenciam, através dos meios de comunicação de massa, da cultura, da ideologia dominante e

da educação, escolar ou não, determinados modelos e estereótipos de condutas, valores e tabus sexuais. Esses sujeitos, porém, não são passivos, são dotados de conhecimentos e experiências e podem agir sobre e modificar o meio em que vivem elaborando de forma subjetiva e coletiva os seus conhecimentos.¹⁵

Os estudos de gênero têm contribuído para o questionamento dos padrões sociais e rígidos vigentes em nossa sociedade; esses estudos correspondem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem, legitimam, contestam ou mantêm determinadas classificações, conceitos e hierarquias sociais, a partir das diferenças sexuais e, portanto, produzem os conceitos de masculino e de feminino, em cada conjuntura histórica particular (SCOTT, 1990). As identidades de gênero se constituem simbolicamente numa rede de significados, que são a associação/fusão de múltiplas e variáveis experiências culturais (MACHADO, 1992, apud MOREIRA, 1999).

Desse modo, o gênero não é decorrência natural das diferenças sexuais, mas “uma categoria imposta a um corpo sexuado”, pois pressupõe um conjunto amplo de relações que pode incluir “sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determinante da sexualidade” (SCOOT, 1990). Nesse caso, é na produção de significados para as diferenças biológicas, anatômicas e sexuais que são produzidos e instituídos culturalmente o significado para as diferenças sociais, as quais implicam no estabelecimento de hierarquias e desigualdades sociais (MOREIRA, 1999, 2005).

A produção de diferenças para as identidades de gênero mantém estreitas relações com os modos através dos quais os sujeitos são identificados sexualmente. Dentro de configurações identitárias e corpóreas, as composições de gênero determinam valores, aptidões, possibilidades e modelos de conduta sexual para esse corpo sexuado. São criados paradigmas físicos, morais e mentais, cujas associações tendem a homogeneizar o “ser mulher”, desenhando em múltiplos registros o perfil da “verdadeira mulher” (SWAIN, 2003).

Louro (1997) diferencia o significado de papéis sexuais do de identidades sexuais. O primeiro é referido aos padrões e regras que a sociedade estabelece, para ordenar os comportamentos e classificar os sujeitos. Assim, homens e mulheres se enquadram nos papéis estipulados pela sociedade, por meio da aprendizagem, onde se ensina como ser menina e como ser menino. Entretanto, a autora afirma que essa concepção pode ser simplista e que a aprendizagem de papéis masculinos e femininos é construída na relação entre os sujeitos.

¹⁵ Segundo lembrou a professora Maria de Fátima Salum Moreira, em palestra na FCT – Unesp – Presidente Prudente, em 08 de maio de 2004.

A aprendizagem de papéis femininos e masculinos está intimamente ligada ao âmbito das relações interpessoais dos indivíduos. As identidades de gênero são produzidas em um campo relacional da vida social, em que múltiplas faces da vida humana se entrecruzam de modo dinâmico, contraditório, mutável e múltiplo. Nas palavras de Louro, quando se afirma que o gênero institui a identidade do sujeito, está sendo entendido que tal fato “transcende o mero desempenho de papéis”, uma vez que o gênero é um dos elementos que fazem parte da constituição dos sujeitos (LOURO, 1997, p.25).

Segundo a autora, apesar de conservarem fortes ligações entre si, as “identidades de gênero” e as “identidades sexuais” dizem respeito a fenômenos diferentes (LOURO, 1999). Para Weeks (1999, p.43), a “identidade de gênero” concerne aos modos como homens e mulheres internalizam os padrões sociais de masculinidade e de feminilidade que são social e culturalmente construídos; o termo “sexualidade”, por sua vez, é utilizado para se referir a uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” que se relacionam com o que Michel Foucault (1993) denominou “o corpo e seus prazeres”.

As relações de gênero referem-se, portanto, ao modo como os sujeitos são simbolizados e identificados, segundo as distinções entre masculinidades e feminilidades (MOREIRA, 2005). A sexualidade é comumente associada a esse binarismo de gênero, que restringe e enquadra em uma única identidade – a heterossexual – considerada aceitável e “natural” para se viver “os prazeres do corpo”, como a define Foucault. Opondo-se a essa identidade heterossexual, considerada normal, constrói-se a identidade considerada desviante e anormal – a homossexualidade –, de sorte que são ignoradas as diversas e múltiplas possibilidades de sentir, desejar, imaginar e vivenciar os prazeres corporais. As identidades sexuais como formas de vivência da sexualidade são instáveis e mutáveis tanto quanto as identidades de gênero. Portanto, também não são fixas, de maneira que homens e mulheres podem exercer uma sexualidade heterossexual, homossexual ou bissexual etc.

Segundo Britzman (1999), existem “muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (p.86). Entre estes, está o fato de que a escola pretende dar respostas estáveis – o que é certo, o que é errado; o que é normal e o que é anormal; o que é possível e o que não é – para fenômenos que, por sua natureza, se opõem à delimitação de fronteiras. Tais fenômenos são caracterizados pelos aspectos da instabilidade, desejo, imaginação, curiosidade e invenção, os quais não se deixam aprisionar pelos ditames da cultura (cf. p.87-89).

Sem dúvida, ao aludirmos a identidades sexuais, não poderíamos deixar de mencionar a institucionalização da heterossexualidade, como sendo norma; conseqüentemente, a homossexualidade surge como fora da norma, portanto, anormal, razão pela qual são classificados os homossexuais como constituídos de uma sexualidade distinta, identificados como os outros como os que são diferentes. Assim, as produções das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero são construídas de acordo com a sociedade e o momento histórico vigente e pelos discursos, ideologias, símbolos, representações e práticas que vão construindo as identidades.

Através da rotulação do anormal, fortalece-se a norma, imbricada em processos discriminatórios, de exclusão e desigualdade. No caso das identidades sexuais, poder-se-ia dizer que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade e de sua auto-afirmação. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 1999, p.27).

Torna-se necessário, portanto, desconstruir e interpretar os processos através dos quais os indivíduos tornam-se “homem” ou “mulher”, em um determinado tempo e lugar, observando-se que as identidades não são fixas; elas são plurais, contraditórias e sujeitas a mudança (WEEKS, 1999).

As instigantes questões colocadas pelos autores acima citados, todavia, permitem uma discordância quanto à idéia de que homens e mulheres internalizam padrões sociais, quer referidos à masculinidade e à feminilidade, quer concernentes à sexualidade. Preocupamo-nos com o sentido que pode ser dado à palavra *internalização*, pois esta pode indicar a existência de uma via de mão única, que desconsidera, em primeira instância, a capacidade de os sujeitos se apropriarem, de diversas e criativas maneiras, das formas culturais dominantes. Propõe-se pensar em sujeitos, que, embora tenham uma autonomia relativa, uma vez que estão envolvidos nas malhas culturais da sociedade em que vivem, são capazes de subverter ou de criar novas ordens e sentidos para a vida. ¹⁶

Gagnon (2006) proporcionou uma consistente discussão teórica sobre a sexualidade, fundamentada na idéia de que esta é resultado de uma construção social, cuja explicação articula elementos corporais, mentais e culturais. Essa construção é realizada com base em três tipos de roteiros ou “cenários culturais”, os quais demarcam e modelam as experiências dos sujeitos. Sendo os cenários culturais (domínio sociocultural mais amplo)

¹⁶ Segundo lembrou a professora Maria de Fátima Salum Moreira, em palestra na FCT – UNESP – Presidente Prudente, em 08 de maio de 2004.

associados aos cenários interpessoais (domínio das relações no espaço público) e aos cenários intra-psíquicos (domínio da vida privada), eles estabelecem entre si uma interação dinâmica, a qual possui, portanto, dimensões históricas, culturais e individuais (GAGNON, 2006, p.226).¹⁷ Já Heilborn (1999), fundamentando-se nesse autor, afirma:

A cultura (em sentido lato) é a responsável pela transformação dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de rede de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais/amorosas. (HEILBORN, 1999, p. 40).

Conforme Gagnon (2006), a sexualidade, por muitas décadas, não era um tema tratado como relevante nas pesquisas de cunho sociológico, sendo que apenas após a Segunda Guerra Mundial passou a ser objeto de estudo abordado pelos “intelectuais da esquerda freudiana: Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Norman O. Brown e Paul Goodman” (KING, 1972, apud GAGNON, 2006, p.14).

Em contraposição a teorias biologicistas e teorias psicanalíticas é que Simon e Gagnon fundaram a teoria dos roteiros sexuais, baseada no princípio da interação social entre os indivíduos. Os roteiros sexuais são intrínsecos ao comportamento social roteirizado ou da conduta, visto que toda conduta é avaliada socialmente. Nas interações verbais, as pessoas exercitam o autocontrole da conduta sexual; na própria relação consigo mesmo e com outras pessoas, os significados dados à sexualidade por meio de aprendizagem e ensinamentos são organizados em contexto social e cultural específico. Os roteiros levam ao processo final de um comportamento, os quais são dinâmicos e flexíveis, de sorte a dar continuidade às novas atividades. Trata-se de um processo em que as subjetividades se modelam nas relações sociais, as quais roteirizam as suas interações de acordo com seus sistemas de significação. As práticas de socialização de gênero entre homens e mulheres constituem um exemplo de aprendizagem de condutas consideradas adequadas para cada sexo desde a infância, de maneira que, para que se tenha determinado comportamento, é preciso que se tenha vivenciado ou aprendido um conjunto de roteiros que propiciem concluir uma ação desejada.

O gênero, a sexualidade e a infância são construções sociais, culturais e históricas, temas que vêm sendo discutidos por diversas perspectivas teóricas, as quais instituem formas de ser menino ou menina, de vivenciar a sexualidade e de ser criança. Por isso, pensar nos

¹⁷ Foi entre as décadas de 60 e 70 que Gagnon desenvolveu, juntamente com William Simon, a teoria dos roteiros sexuais. Apesar de ter participado da equipe do Instituto Kinsey, sua teoria é oposta à abordagem naturalista proposta por Kinsey e seus colaboradores (p.15).

saberes que circulam na escola e nas práticas educativas que convergem para a formação de tais conceitos contribui para a compreensão das relações entre educação escolar, gênero, sexualidade e infância. Ao mesmo tempo, torna possível analisar quais são os sentidos e valores que as crianças atribuem à sexualidade e aos modos de vivenciá-la, partindo do ponto de vista de que elas também fazem parte da construção desses valores e significados que organizam suas práticas e a vida social como um todo.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: DESAFIOS PARA UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS

Conforme já foi apontado na Introdução, o projeto inicial de pesquisa sofreu algumas modificações. As mudanças ocorridas também levaram a alterar a direção metodológica da pesquisa, a qual passou a ser orientada pelos estudos teóricos da Sociologia da Infância. Foram, ainda, levantados estudos bibliográficos de pesquisas que tivessem investigado as relações entre infância(s), criança(s) e as problemáticas da sexualidade e/ou relações de gênero. A dificuldade maior foi buscar instrumentos metodológicos para a investigação com crianças, de forma a compreender os seus olhares sobre gênero e sexualidade. Queria evitar que a geração dos dados levasse a uma “pseudovalorização”, isto é, a meu ver, uma valorização artificialmente construída da fala, das ações e de sua concepção sobre gênero e sexualidade.

Seja através de métodos quantitativos e/ou qualitativos, seja através de teorias de caráter biológico, psicológico ou sociológico (de desenvolvimento ou déficit da aprendizagem, de controle demográfico, social, ou da natalidade e mortalidade), costuma-se chegar a resultados que predizem quais seriam as práticas mais adequadas para se tratar das crianças, bem como o que deve ser visto como sendo bom ou ruim para elas.

Os estudos da Sociologia da Infância, com sua proposta de pesquisa etnográfica com crianças, ajudaram-me a refletir sobre a minha postura enquanto adulta e pesquisadora que desenvolve um estudo tendo como participantes as crianças.

Pretendia, como indicam Graue e Walsh (2003), realizar um trabalho baseado na ética, respeito e humildade, segundo afirmam os autores:

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude - atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Entrar na vida das outras pessoas é um ser-se intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas. (idem, p.76).

Essa postura diferenciada em trabalhar junto às crianças na pesquisa contribuiu igualmente para a orientação do meu olhar na escuta de suas falas e na observação das interações sociais entre elas mesmas e com os adultos.

Para se ter um olhar mais atento acerca das interações entre as crianças e delas com os adultos, busquei na metodologia etnográfica inspiração e fundamentação teórica para conduzir os meus atos e reflexões no decorrer da pesquisa realizada, pois, segundo Prout e James (1990: 8-8 e inalterado em 1997: 8, apud CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p.74), “a etnografia é uma metodologia especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz mais direta e a participação na produção de dados sociológicos do que é normalmente possível através de estilos de investigação experimental”.

Marisa Lajolo (1997) discute a infância enquanto um objeto de estudo e sua construção histórica como qualidade de “infante”, ou seja, “aquele que não fala”. A infância é sempre vista e falada por outros, “jamais assume o lugar de sujeito do discurso”, sempre está à sua margem, sendo sempre um outro que a nomeia, a classifica e a explica (p.225-226).

Esta pesquisa foi elaborada partindo da idéia de que é necessário discutir e refletir acerca dos fatores socioculturais que constituem e organizam as práticas de sociabilidade, no cotidiano dos espaços escolares, destacando os aspectos culturais e subjetivos que se fazem presentes entre as crianças, explícitos ou não.

Trata-se de análises que podem ajudar em reposicionamentos ou a refletir ou rever as práticas do(a)s professore(a)s e dos profissionais que atuam na instituição escolar, decorrentes de um melhor entendimento de como as crianças se apropriam, compõem as suas experiências e atribuem significados aos ensinamentos implícitos e explícitos sobre masculinidade, feminilidade, sobre desejo e prazer sexual, sobre sexualidades “legítimas” e “não legítimas”, permitidas ou não.

Os enfoques teóricos sociológicos para os estudos de gênero, sexualidade e infância têm levado a posições totalmente opostas ao que é considerado “silenciamento infantil”, apontando-se diversos alertas para o investigador. Entre estes, chama-se a atenção para o perigo com a “pseudoparticipação” das crianças na pesquisa. Lembra-se que o conhecimento das crianças precisa ser interpretado de maneira a ser socializado e apropriado por outras pessoas e, para isso, é necessário que seja utilizada uma metodologia capaz de favorecer e oportunizar condições para crianças expressarem os significados e sentidos que atribuem aos seus modos de vida, ao mundo em que vivem e à forma como nele atuam (SARMENTO, 2005).

E ao contrário do que muitos autores afirmam, a existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo não é sinônimo de desordem, superficialidade, ou caos metodológico, senão uma legítima expressão da

própria complexidade e multidimensionalidade do que nos rodeia. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005, p.53).

Ao longo do século XX, ocorreram significativos avanços nas abordagens investigativas que consideram as crianças, “por si só, enquanto objeto de estudos”. (CHRISTENSEN; JAMES, 2005; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2005; SIROTA, 2001; SOARES, 2006). Tradicionalmente, as crianças eram desconsideradas como atores sociais e, portanto, não importava realizar investigações que visassem a levantar e a analisar as suas vozes e ações. O foco sempre recaía em estudos que abordavam o desenvolvimento psicológico, relacionado à racionalidade ou maturação, ou, então, a criança era estudada em seu papel de aluna ou de filha, em seus diferentes contextos de socialização, fosse na escola, fosse na família, sempre com enfoque no olhar do adulto sobre ela (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; SOARES, 2006).

No fim do século XIX e início do século XX, surge uma vasta literatura que é direcionada para a formação do magistério, sendo a Pedagogia influenciada por várias disciplinas, inclusive a Psicologia, que oferecia instrumentos para a prática pedagógica através de procedimentos experimentais, tendo a criança como destinatária. (PINTO; SARMENTO, 1997; WARDE, 1997).

Pensando a criança como objeto sociológico, Cléopâtre Montandon (2001) afirma que “temáticas variadas, ricas para o estudo, emergem no momento em que a infância é considerada como uma categoria social que constitui um objeto sociológico em si” (p.48). Isso implicará a localização das crianças em contextos específicos, com experiências também específicas, em diversas situações de vida social (GRAUE; WALSH, 2003). Também levará a conceber “as crianças como atores sociais capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto” (DELGADO; MÜLLER, 2005), ou seja, “como sujeito social, agente de sua própria socialização capaz de reproduzir e transformar a sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005), e não compreendê-las apenas como produto social sem nenhuma participação na construção social, cultural e histórica da humanidade.

Natália F. Soares (2006) faz críticas às investigações que concebem as crianças como sujeitos ou objetos “na evocação de suas incompetências psicologicamente aferidas, de racionalidade ou maturação”, afirmando que esses tipos de investigação desconsideram a criança como “ator social de direito próprio”(idem, p.26). Para a autora, as perspectivas que consideram as crianças como participantes ou como atores sociais, como sendo parte essencial dos processos de investigação, com atributos de voz e ação, constituem por meio de suas pesquisas uma “ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (idem,

p.27). Ela apresenta duas perspectivas que contribuem para um posicionamento das crianças, nas Ciências Sociais, em que elas sejam consideradas como atores sociais (idem, 2006) e como participantes ativas dos processos de socialização entre elas e na significação de suas experiências (ALDERSON, 2005).

De acordo com alguns autores e autoras, a idéia de “escutar a criança” tem sido substituída pela idéia de “criança enquanto participante” (QVORTRUP, 2005; WOODHEAD; FAULKNER, 2005). Alderson (2005) defende que ter as crianças como participantes na pesquisa propicia resgatá-las de suas condições de silêncio e da exclusão. Sustenta que as crianças sejam tomadas como sujeito, ao invés de serem tratadas como objeto de pesquisa, indicando “que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (p.423). Sarmiento (2005) e Pinto e Sarmiento (1997) compartilham de uma sociologia da infância que constitui a criança como objeto de investigação sociológica por direito próprio em contrapartida às perspectivas biológicas e psicológicas, que restringem as crianças a um estado de maturação e desenvolvimento humano e que tendem a interpretá-las sem considerar os aspectos sociais e culturais.

Kramer (2002) apresenta a concepção de sujeito como constituído por meio de relações interpessoais (relação com o outro) e pela cultura em que está inserido, ocupando-se de uma posição ativa nesses dois processos. Enfatiza a importância de se considerar a criança enquanto sujeito social e ativo capaz de produzir cultura e conhecimento. Aponta que os pesquisadores que buscam a infância como sendo uma construção histórica também a reconhecem como parte dessa história. Afirma que “conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que produz” (p.46).

Em relação a áreas do conhecimento que trataram do tema infância sob diferentes perspectivas, conclui:

Em que pensem as seduções exercidas pela psicanálise e o reducionismo de sua dimensão epistemológica à prática terapêutica, e apesar da difusão aligeirada da perspectiva sócio-histórica e absorção quase mágica feita pelos sistemas de ensino, no Brasil, esses dois campos dão grande contribuição para a concepção de infância historicamente situada; geram em decorrência, inúmeras possibilidades férteis de investigação. (idem, p.44).

Régine Sirota (2001), em seu estudo sobre os trabalhos dos sociólogos franceses a respeito da infância, concluiu que estes a abordam como objeto sociológico com foco nos estudos das instituições, como a escola, a família e a justiça. Ela defende que é preciso

questionamentos críticos sobre o conceito de socialização (MOLLO-BOUVIER, 2005; PLAISANCE, 2004) explicado por teorias funcionalistas que não consideram as crianças como atores sociais e foco das investigações. De maneira semelhante aos apontamentos de Régine Sirota, Cléopâtre Montandon (2001) levanta essas questões referentes aos trabalhos sobre a criança na produção de língua inglesa.

Estudioso(a)s da infância ou da sociologia da infância têm apresentado uma consistente discussão sobre a participação das crianças nas investigações. Toda essa discussão resulta no levantamento de questões sobre se, porventura, “dar escuta as vozes das crianças”, implicaria considerá-las e denominá-las como sujeitos ou participantes, como objetos de estudo ou como atores? Esses conceitos ou terminologias são utilizados em boa parte dessas pesquisas que abordam o tema infância ou sociologia da infância. A maioria desses pesquisadores, cada um baseado em sua perspectiva teórica, defende que se dê “voz” e atribua capacidade de ação e valor às posições das crianças frente às suas próprias interpretações e significações acerca do que fazem, de seus modos de vivenciar o mundo e de partilhar suas experiências com seus pares e adultos.

Segundo Sirota (2001, p. 9), é principalmente por oposição a essas duas concepções da infância, “considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. Tal oposição e questionamentos se dirigem às tradições de fundo funcionalista e que partem apenas de um enfoque dos dispositivos institucionais: escola, família e justiça, além daquelas com características biologicistas, psicologizantes ou pedagógicas, as quais compreendem a criança como ser incompleto, preocupando-se apenas com o adulto que ela virá a ser e não enquanto um objeto sociológico de investigação e enquanto categoria social por si mesma. Régine Sirota (2001) cita Dubet, e articula a noção de sujeito e atores à capacidade de se tornar autores de suas próprias experiências:

[...] Dubet afirma assim que, como a formação dos atores e dos sujeitos não mais decorre harmoniosamente do funcionamento de uma instituição na qual cada um teria seu papel, é preciso substituir a noção de papel pela de experiência [...] Estas se edificam como a vertente subjetiva do sistema escolar, sendo que os autores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar suas experiências de se tornarem autores de sua própria educação. Nesse sentido, toda educação é uma auto-educação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo. (SIROTA, 2001, p.17).

O principal questionamento proposto pela Sociologia da Infância se coloca em relação ao modo como, historicamente, as ciências sociais tem priorizado o tratamento das

crianças como simples objeto de conhecimento, sem nenhum investimento em sua escuta ou em seu entendimento como atores sociais, isto é, como “sujeitos envolvidos na produção do sentido sobre os seus próprios mundos de vida” (p.52). Elas são tratadas como objetos ou destinatárias de processos de socialização por meio de imposições de valores, normas e idéias das gerações mais velhas, os adultos, de modo que são vistas como sendo somente fruto da reprodução social (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005). Não se tem atenção aos contextos em que as crianças se movem e às experiências vividas por elas, em determinadas situações sociais. Desse modo, elas nunca são investigadas, pois não passam de meros instrumentos, uma vez que a intenção não é compreendê-las, visto que elas seriam “simplesmente, veículos para a medição de resultados” (GRAUE; WALSH, 2003, p.18). A infância se constitui como o próprio objeto de pesquisa (PINTO; SARMENTO, 1997) ou a diferença seria fazer pesquisa com, e não mais sobre, crianças (CORSARO, 2005).

Independentemente das diferentes posições do(a)s estudioso(a)s da infância e da sociologia da infância, em relação a considerar as crianças como objetos, sujeitos, participantes ou atores, esse(a)s têm em comum defender que a pesquisa etnográfica tem contribuído para os estudos com crianças, pois apresenta possibilidades metodológicas que vão ao encontro da Sociologia da Infância. Isso ocorre, porque o seu principal foco é buscar a voz das crianças com vistas a interpretação dos seus mundos sociais e culturais e de suas capacidades de mudarem o mundo a sua volta. “Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco as suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.353).

Tomás e Soares (2004) discutem a invisibilidade das crianças nos debates sobre a globalização, dificultando possibilidades de propor políticas na defesa de seus direitos como grupo social. Os autores denominam de cosmopolitismo infantil a luta da comunidade, de pais, professores e professoras de crianças, pela participação e protagonismo da infância nos debates e nos centros de decisão dos meios políticos e científicos. Entende-se que a participação das crianças na agenda social e política como a configuração para o surgimento de uma nova imagem da criança como cidadã.

Em relação à produção científica sobre o tema infância no campo da educação, no Brasil, referente às duas últimas décadas, Quinteiro (2002) constata ser ela caracterizada por uma diversidade de temas. E salienta:

Os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o

momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre a sua história e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre os seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (QUINTEIRO, 2002, p.22).

Diante desse quadro, Delgado e Müller (2005) assinalam: “[...] ainda temos um longo caminho a trilhar no que se refere à consolidação da área da sociologia da infância no Brasil [...]” (p.353). Como a etnografia tem ajudado muito(a)s pesquisadore(a)s nas investigações com crianças, remeto-me a André (1995), para abordar os cuidados na realização de pesquisas do tipo etnográfico. Recomenda, ainda, que o(a) pesquisador(a) esteja atento(a) na articulação entre o particular e o geral, não devendo focalizar apenas os aspectos da subjetividade humana. A autora aponta os seguintes elementos como constitutivos de uma pesquisa do tipo etnográfico:

- a) o papel da teoria na construção das categorias;
- b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho);
- c) o desenvolvimento do trabalho de campo com o apoio em observações planejadas e em instrumentos e registros bem elaborados.¹⁸

Geertz (1978) define o que entende por etnografia:

E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. *O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.* (p.15, grifos meus).

Segundo Geertz (idem) os textos antropológicos são interpretações de segunda e terceira mão, apenas um “nativo” faz a interpretação de primeira mão sobre a sua cultura (p.25). Enumera quatro características da descrição etnográfica (idem, p.31):

- 1) ela é interpretativa;
- 2) o que ela interpreta é o fluxo do discurso social;

¹⁸ Cláudia Fonseca (1999) também trata, com muita clareza e precisão, dos elementos necessários às pesquisas etnográficas, voltadas para estudos de caso.

3) e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis;

4) “pelo menos como eu pratico: ela é microscópica”. Não significa que não haja interpretações antropológicas em grande escala.

Além de considerar pertinentes as observações de Geertz, destaco Corsaro (2005), que, ao discutir, mais especificamente, o uso da etnografia nos trabalhos que envolvem crianças, afirma:

[...] o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças - ser uma delas tanto quanto podia. (p.446).

Para realizar pesquisas com crianças, Graue e Walsh (2003), pautados em uma metodologia que consideram apropriada à investigação interpretativa, destacam:

O objetivo da investigação interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas de todos os dias, isto é, ações “situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes”. (BRUNER, 1990, p.19, apud GRAUE; WALSH, 2003, p. 59).

Ressalto que, para a análise dos diversos pronunciamentos levantados, busquei em Bakhtin o principal fundamento teórico, tendo em vista, especialmente, a sua concepção de que os lugares em que os textos se cruzam e se interpenetram podem ser considerados como “centros” organizadores do conjunto dos enunciados. Para o autor (1990, apud MOREIRA, 1999), tais “centros” correspondem e “falam”, exatamente, do meio social que envolve os indivíduos: “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1990, p.121).

Os estudos de Bakhtin partem de uma perspectiva semiótica e social, que concebe o indivíduo como parte integrante de um grupo; sendo assim, este compartilha uma consciência social ideológica, permeada por signos que são constituintes dos processos de interação social.

A ideologia do cotidiano é um termo utilizado por Bakhtin para explicitar o domínio da palavra interior e exterior desordenado e ainda não fixado num sistema. A ideologia do cotidiano se expressa por meio de cada um dos nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela.

Dizendo de outra maneira, os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano se reconstruem mutuamente, numa interação dialética constante. (JOBIM E SOUSA, 1994, p.115).

Para o autor, cada pronunciamento ou ação é fruto das relações dialógicas, portanto, está associado à realidade, em que se tem ou não a presença do interlocutor, podendo fazer parte dessa interação o leitor ou ouvinte, de sorte que todo enunciado constitui um diálogo.

Como técnica para realizar os devidos cruzamentos entre as diversas falas e práticas observadas entre as crianças, utilizei-me das orientações e procedimentos indicados por Bardin (1977), que alinhava uma proposta de “análise de conteúdo”¹⁹, da qual destaco o aspecto em que ele sugere a produção de uma análise transversal dos conteúdos, de modo que possam ser constituídas categorias temáticas de análise, com base em recortes e cruzamentos do material coletado e de sua separação por temas.²⁰

A análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação), de forma a compreender e inferir os conhecimentos, idéias, crenças etc. dos sujeitos. Esse tipo de análise objetiva manipular essas mensagens, ou seja, o conteúdo que está contido no próprio conteúdo.

A análise dos dados foi realizada seguindo etapas previamente organizadas. De acordo com o proposto por Bardin (1977), “antes de qualquer agrupamento por classificação (ventilação das unidades significativas em categorias, rubricas ou classes) começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico” (BARDIN, 1977, p. 52-53).

A autora apresenta as diferentes fases da análise de conteúdo, organizando-as em três grandes pólos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise corresponde à fase da organização. Nesse primeiro momento, o pesquisador emprega suas intuições, faz uma “leitura flutuante” e extrai as suas primeiras impressões; no entanto, já sistematiza as idéias iniciais, elaborando o seu plano de análise.

¹⁹ BARDIN, 1977, apud LIBÓRIO, 2003.

²⁰ A interpretação, análise e discussão do material produzido serão realizadas no quarto capítulo desta pesquisa.

A exploração do material acontece após as operações de pré-análise serem concluídas, de modo que “esta fase longa consiste essencialmente de operações de codificação [...]” (BARDIN, 1977, p.101) e é nela em que se faz a organização dos dados obtidos, em que se criam as categorias e é sistematizado o trabalho do pesquisador, de acordo com as regras anteriormente formuladas.

O tratamento e a interpretação dos resultados obtidos são realizados após o analista ter organizado de forma rigorosa os seus resultados, pois já tem informações oferecidas pela análise. Nesse momento final do trabalho, os resultados obtidos, os tipos de inferência alcançada são confrontados sistematicamente com o material reunido. São necessárias operações sistemáticas e a prova de validação dos resultados, a síntese e a seleção dos resultados, a inferência e a interpretação, portanto, a “utilização dos resultados de análise com fins teóricos pragmáticos” (idem, p.102).

Assim, a pesquisa é organizada por classificação e agregação, ou seja, organizam-se as categorias para análise dos resultados; “pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato e a inferência – sempre que realizada – estar fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sofrer a freqüência da sua aparição, em cada comunicação individual” (idem, p.115).

Como já mencionado, a análise de conteúdo permite centrar na compreensão das falas e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas compreensões e percepções do mundo, sem se perder de vista o contexto em que a pesquisa ocorreu; assim, podemos penetrar no universo conceitual dos sujeitos, para entender o sentido que deram aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em suas vidas.

2.1. Entrada no campo, procedimentos de investigação, aceitação e a participação das “crianças”

Nos meus primeiros dias de observação eu fiquei aturdido pelo número, leque e pela complexidade de acontecimentos interativos que ocorriam diante de meus olhos. No primeiro dia, como não tinha uma idéia clara do que escrever nas minhas notas de campo, apenas olhei e tentei dar um sentido geral às coisas. Nos dias seguintes comecei a focalizar o que ocorria, quando e onde na escola, e descobri uma rotina geral [...] Também aprendi aos poucos todos os nomes das crianças e, até certo ponto, conheci suas várias personalidades. (CORSARO, 2005, p.447).

Mesmo considerando as especificidades da experiência de campo indicada por Corsaro, esse seu relato faz-me lembrar dos meus primeiros contatos com as crianças. Tive dificuldade em organizar aquelas informações que recebia por meio da observação e conversas informais com as crianças. Mesmo conhecendo a escola e alguns de seus mecanismos pedagógicos, administrativos e físicos, tudo parecia muito novo. Perguntava-me: “Como vou captar manifestações da sexualidade das crianças, seja por meio de suas falas, seja pelas suas práticas? As relações de gênero costumam ser mais perceptíveis...”. Apenas em sua terceira semana em campo é que Corsaro começou a pensar em como iria ser aceito pelas crianças e fazer parte de suas interações (p. 447). Em meu caso, porém, essa preocupação já se evidenciava no primeiro dia de trabalho na escola.

Antes de sair de casa, preocupei-me com a roupa que iria vestir. Pensava: se eu for vestida mais formalmente, as crianças podem sentir receio de chegar perto de mim e, caso o façam, podem demorar mais para se sentirem à vontade em minha presença... E se eu for vestida de maneira muito descontraída, será que elas poderão desconfiar da seriedade do meu trabalho? Deveria eu levar em consideração as posições de hierarquia existentes em nossas relações de professora-alunos? Ou, ao contrário, isso seria um fator positivo, pois elas poderiam entender que, ao buscar ouvi-las, o professor, também caracterizado como adulto e se vestindo como tal, estaria atribuindo a elas o mesmo valor e direito de participação social que cabiam a uma pessoa adulta? Ou, ao contrário, esse seria um tipo de relação negativamente visto, pois reforçaria as relações de poder do adulto sobre a criança? É confuso esse meu raciocínio, mas era assim que me sentia, ainda confusa e assaltada por tais interrogações. Pensei que seria muito bom ser reconhecida como criança, para ser mais bem aceita por elas. Mas eu não sou criança – e elas sabiam disso. Mais adiante, indicarei algumas decisões que tomei em relação a essas questões.

Após a autorização da diretora e da professora para a realização da pesquisa na escola e na 4ª série RE, comecei o contato com as crianças desta sala, de modo que, inicialmente, a minha presença na escola e na sala de aula tinha por principal finalidade me aproximar das crianças e estabelecer vínculos de confiança com elas.

Entretanto, simultaneamente a esse contato foram realizados alguns procedimentos formais, como aguardar a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e Educação, para apresentar às crianças, ao(a)s familiares responsáveis e professore(a)s dessa

sala a Carta de Consentimento Livre e Esclarecido para, só então, poder começar a abordá-las mais diretamente e dar prosseguimento à participação das crianças na investigação.²¹

Sendo assim, o primeiro semestre, um mês antes do recesso escolar de julho, foi dedicado apenas ao contato com as crianças. No primeiro dia de visita, conversei com algumas crianças. Percebi, desde o início, que existia na sala de aula um clima de paquera. Todavia, perguntei-me: será que essa percepção não seria dada interrogação que já trazia em meu olhar?

As meninas passavam a maior parte do tempo conversando e, quase sempre, o assunto era sobre os meninos. Eu fui apresentada, pela professora, como pesquisadora e, também, como professora de crianças, que ministrava aula na mesma escola, mas no período oposto, o vespertino²². Ela explicou que o meu objetivo como pesquisadora era observar as relações entre as crianças, na sala de aula e fora dela.

De início, alguns alunos se aproximaram e quiseram conversar comigo, tal como um menino, que quase nunca realizava as atividades. Eu olhei para ele e perguntei se não iria fazer as tarefas, pois eu gostaria de ver o caderno dele. Essa atitude, de imediato, rompeu nosso distanciamento, visto que ele se mostrou feliz em saber que eu estava interessada no que ele fazia. A partir daí, nas raras vezes em que fez as suas atividades, ele me chamou para ajudá-lo, como passaram igualmente a fazer outras crianças.

As meninas logo vieram dialogar comigo e perguntar quem eram os meus alunos, para que série eu lecionava, qual era a minha idade, se eu era casada, se eu tinha filhos, entre outras perguntas.

Percebi que elas tinham diários, escritos com versos e poesias; elas perguntaram se eu queria ler e assim fomos ficando mais próximas e fortalecendo nossos laços de confiança. A minha aproximação com os meninos ocorreu por meio de “fofoca”, já que um deles viera me falar do colega que, imediatamente, veio se defender. Já no primeiro dia de

²¹ Para abordar diretamente as crianças, esperei a conclusão de todo o processo de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da FCT – UNESP. Destaco as providências de produção dos documentos para compor o processo de solicitação: projeto e caracterização da pesquisa, modelos de entrevistas e questionários, Declaração de Isenção de Ônus, Termo de Compromisso da pesquisadora e orientadora da pesquisa, Folha de rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os familiares responsáveis pelas crianças (ANEXO E), para as crianças participantes da pesquisa (ANEXO F) e para o(a)s professore(a)s (ANEXO G), bem como a autorização da direção da escola em que a pesquisa foi realizada.

²² Maria de Lourdes Rangel Tura (p.195, 2003) cita Da Matta (1978), para abordar a questão da importância de o observador, ao examinar qualquer realidade social, utilizar-se do *estranhamento*, que será mais difícil ainda quanto mais familiar for o espaço observado. Seus apontamentos fizeram-me refletir sobre a minha situação de pesquisadora e professora, duas experiências que aconteciam no mesmo espaço, na mesma escola; mediante essa circunstância, como poderia estranhar o familiar e surpreender-me com o corriqueiro e com o que parece óbvio? Sem dúvida, se conseguisse resolver essas indagações, estaria um passo bem adiante em relação à observação na investigação participante.

observação, eu me encontrava repleta de expectativas e vivenciando muitas emoções, especialmente em função de “pegas” e de brigas entre os meninos, as quais, em princípio, me assustaram muito.

No começo das observações, acabei ficando apreensiva, uma vez que as relações com as crianças foram se estreitando muito rapidamente, e temi perder o necessário distanciamento entre elas e mim, porque a liberdade para comigo estava se tornando excessiva. Notei que, sobretudo, a minha notável baixa estatura e figura corporal semelhante à das crianças foi um dos motivos. Por outro lado, decidi que usaria sapatos baixos e roupas mais simples, esportivas e descontraídas, entendendo que eu ganharia mais facilmente a confiança delas. Depois, reconheci que, se, por um lado, isso ajudou, por outro, acabou atrapalhando. Anotei na ocasião, em meu Diário de Campo:

É uma relação bem complexa. Ao mesmo tempo em que alguns meninos me chamam de professora, tia ou de Geisa e pedem a minha ajuda nas tarefas, quando eu vou embora alguns meninos dizem: “Tchau gatinha, tchau fofinha”. Não sei se é porque sou nova e baixinha, e muitas crianças são maiores do que eu, é que eles e elas vêm com mais facilidade falar de seus paqueras, contar as “novidades”. Mas, ao mesmo tempo em que demonstram ter esta liberdade, ao me chamarem de professora, sinto que também se recoloca a relação de hierarquia entre professor e aluno, como se cada um soubesse o lugar que ocupa na relação. (DIÁRIO DE CAMPO, 3/08/07).

Quando eles se despediam de mim, chamando-me de “fofinha”, eu me despedia formalmente, dizendo “tchau”, “até amanhã”, sem dar muita importância para o que falavam, pois, a impressão que tive era a de que, eles estavam me testando para saber qual seria a minha reação. O tempo passou e eles perceberam que não surtiam efeito algum e não tinham ressonância as brincadeiras que estavam fazendo, passando a perder a graça o fato de me chamarem de “fofinha”, “linda”, “princesa”.

Os desentendimentos entre as crianças aconteciam muito rápido e, muitas vezes em que eles começaram a brigar, eu tive que alertar a professora, caso esta não estivesse atenta – passando lição na lousa, por exemplo –, por temer que elas se machucassem. Como dou aula para uma segunda série, já ocorreu de, mesmo com a minha presença na sala de aula, uma criança empurrar a outra e esta bater a cabeça na quina da carteira, provocando um corte de onde não parava de escorrer sangue. Para mim, situações desse tipo, na classe dos alunos investigados, eram constrangedoras e incômodas, receando que as crianças passassem a achar que eu as estava denunciando. Contudo, apesar de saber que devia me manter no papel de

investigadora, estava bem claro que em nenhum momento conseguiria ficar como espectadora numa situação em que qualquer criança sofresse algum tipo de risco.

Após todo esse procedimento de contato com as crianças e a reflexão sobre o teor da minha sensibilidade e postura metodológica, foi preciso participar da reunião escolar bimestral de familiares responsáveis pelas crianças, que ocorre na escola, para falar sobre a minha pesquisa e pedir-lhes o consentimento para realizá-la. De fato, as entrevistas e a utilização de outros instrumentos de investigação, abordando as crianças, professore(a)s e pais ou responsáveis somente poderiam ser feitos após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da FCT / UNESP (isso ocorreu, praticamente, no começo do segundo semestre, em agosto). Na ocasião, expliquei aos responsáveis pelas crianças que a investigação era para observar se há diferenças no comportamento entre meninos e meninas e se ele(a)s entendem que vivem como criança ou adolescente, e que eu não queria somente observá-lo(a)s, mas também queria entrevistá-los para saber o que pensam sobre as diferenças entre meninos e meninas, das mudanças que estão ocorrendo em seus corpos, sobre o namoro etc.

Não foi fácil explicar aos familiares responsáveis o que eu pretendia com a pesquisa, de sorte que, quando iam assinar, autorizando-me a fazer o trabalho, a maior parte dizia que a pesquisa era boa, que “a molecada hoje em dia está terrível”. Eu notei que a importância do meu trabalho foi interpretada, por algumas pessoas que deram a sua permissão, como uma possível forma de obter o controle sobre as crianças, ensinando-lhes o que é considerado certo ou errado. Foi complicado explicar os reais objetivos, uma vez que algumas pessoas queriam ir embora e a professora precisava falar sobre o rendimento de cada aluno(a). Tive que ler o (TCLE), porque algumas pessoas não sabiam ler e mal assinavam o nome.

A maioria que assinou o TCLE era composta de mães. Algumas ainda disseram que consideravam boa a pesquisa, tendo em vista que as crianças de hoje em dia estão diferentes das de antigamente e que os adultos não sabem mais como lidar com elas. Em nenhum momento eu disse que iria intervir na atitude e pensamento das crianças, mas, mesmo assim, parece que interpretaram o que eu ia fazer como sendo algo relevante, que poderia ajudar na educação das crianças, seja para entendê-las melhor, seja para saber como atuar junto a elas e/ou controlá-las. Não foram somente as mães que expressaram esse pensamento: quando os pais e avós compareciam como responsáveis, eles se posicionaram da mesma forma.

Nem todo(a)s o(a)s responsáveis foram à reunião, de sorte que eu tive que ir à casa de cada um, para colher os seus consentimentos e autorização para observar e fazer as entrevistas. Nessas visitas, percebi que a maioria mora em casa humilde, em bairros considerados periféricos da cidade em que realizei a pesquisa. Ao entrar em uma das casas, que mais parecia um barraco, surpreendi-me ao ver uma televisão, tela plana, de vinte e cinco polegadas. As casas, mesmo sendo simples, são bem arrumadas, com aparelho de som e com vários objetos decorativos. Em duas casas, as pessoas estavam jantando, havia um cheiro muito agradável, de tempero e de feijão: o interessante foi que, em ambas as casas, o jantar era composto de arroz, feijão, carne cozida e farinha.

Embora o projeto de pesquisa já tivesse sido aprovado pelo Comitê de Ética, percebi, por meio do contato mais sistemático com as crianças, que seria preciso realizar um maior detalhando nas perguntas e nas dinâmicas que iriam ser implementadas junto a elas. Portanto, a fim de me fazer melhor compreender e de melhor compreendê-las, precisei mudar alguns detalhes das perguntas, tendo em vista a forma como estavam sendo inicialmente propostas. Também sofreram alterações as dinâmicas que propunham registros, elaboração de diários, elaboração de texto individual ou coletivo, pois as crianças, em sua maioria, não sabiam escrever e mesmo as que sabiam escreviam pouco.

Com a observação sistemática das interações entre as crianças e suas experiências, em sala de aula, criaram-se condições para rever todo o meu procedimento de investigação, já que, se o principal objetivo era o de ouvir as vozes das crianças e conhecer as suas experiências e a significação que delas fazem, não poderia insistir em nenhum procedimento ou instrumento de metodológico que as calasse ou as colocasse em constrangimento. Tura (2003) compartilha, por meio de sua experiência enquanto investigadora, a seguinte ponderação:

No momento da observação, o sociólogo estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados (p.184).

Partindo das constatações mediante as observações, foi preciso então realizar algumas mudanças em alguns instrumentos de pesquisa, como nas dinâmicas, as quais foram descartadas e reestruturadas sob a forma de perguntas, que constituíram um novo corpo de entrevista com roteiro semi-estruturado. Poucas perguntas se mantiveram intactas, pois, através de um estudo-piloto realizado com dois meninos e duas meninas de 10 anos de idade, que fazem parte do meu convívio social, pude observar a incoerência no modo de perguntar,

refletida na dificuldade de a criança interpretar a pergunta, para poder respondê-la. Foi preciso aprimorar a maneira de perguntar, para que as perguntas pudessem se aproximar o máximo possível da linguagem exercida pelas crianças. Foram elaboradas perguntas que, embora não estivessem presas às categorias pré-estabelecidas, acabaram por ser agrupadas, ao final, nos seguintes eixos temáticos: corpo e sexualidade, infância e adolescência, relações de gênero, namoro e relações afetivo-sexuais entre pessoas de sexos opostos e de pessoas do mesmo sexo.

Devido à própria dinâmica da sala, as relações entre meninos e meninas e entre crianças do mesmo sexo, percebi que seria inviável a realização de entrevistas em grupos. Sendo a sexualidade um tema que perpassa a intimidade de cada pessoa, poderia esse procedimento causar zombarias e quebra de sigilo. Optei, então, por entrevistas individuais e pela participação de cinco meninos e cinco meninas. No decorrer das entrevistas, as crianças demonstraram certo acanhamento e relataram que tinham vergonha de responder às questões, ou por temerem dizer algo que consideravam errado, ou por estarem falando de um assunto que era de extrema intimidade. Após o término das entrevistas, perguntei-lhes o que elas sentiram, ao responderem as perguntas da entrevista: todas responderam que elas as haviam deixado com vergonha; então, perguntei o que fazia isso acontecer – e elas me responderam que essas perguntas tratavam de um assunto que deveria ser falado somente com o(a)s melhores amigo(a)s ou com a mãe.

Marília Pinto de Carvalho (2003) aborda a questão sobre como os participantes da pesquisa interpretam a pesquisa e a presença do pesquisador, salientando:

Ao perguntar explicitamente aos sujeitos sobre os seus sentimentos e percepções frente a cada etapa da investigação, torna-se possível entender a imagem que formaram da pesquisa e do pesquisador e compreender melhor as suas reações e respostas como parte de um complexo jogo de interação e disputas de poder, em sua análise sempre será necessário considerar o contexto social mais amplo e suas variações. (p.218).

As impressões e sentimentos em relação às observações, às entrevistas e às dinâmicas foram relatadas pelas crianças em uma conversa entre nós, individualmente. Nessa ocasião, indaguei delas o que tinham achado da entrevista, das dinâmicas, da minha presença na sala; do que gostaram e do que não gostaram, e que avaliação faziam do nosso contato. Em relação aos aspectos positivos, responderam que falar de suas opiniões “é muito legal”; que gostaram de participar e que, quando eu chegava à sala, ficavam “morrendo de vontade de serem chamadas”. Elas não fizeram longos discursos em relação à avaliação da pesquisa, mas foram breves em suas colocações. Contraditoriamente, porém, toda vez que eu chegava à sala

de aula, praticamente todas as crianças pediam para serem entrevistadas, emitindo a sensação de que algo misterioso estaria por vir. É necessário ressaltar que apenas dez crianças foram entrevistadas e participaram das demais atividades da pesquisa. Todavia, todas as crianças desta sala foram observadas em suas interações em relação ao gênero, sexualidade e aos aspectos geracionais, em diversos espaços da escola, como na biblioteca, pátio, quadra esportiva, sala de vídeo e de informática, aos arredores dos banheiros dos meninos e das meninas e na aula de Educação Física e de Artes. Também não era possível deixar de observar o movimento de todas as outras crianças da escola, durante o horário do recreio.

As entrevistas foram gravadas e, imediatamente, no mesmo dia, foram transcritas. Sempre as lia e relia atentamente, ao mesmo tempo em que procurava captar quais seriam os pontos que apareciam de forma mais ou menos recorrente nas falas. Procurava não perder o meu foco, que era o de apreender a presença de traços ou sinais de suas concepções sobre gênero, infância e, principalmente, sobre sexualidade.

No total, foram realizadas 10 entrevistas, com duração entre 40 minutos e 1 hora e meia. Cada criança participou somente de uma entrevista. Calcula-se que 30 minutos de fala correspondem a 2 horas e meia de transcrição, quando a fala do depoente é clara e não aparecem ruídos na gravação. Ressalto que a utilização de gravador digital e dos recursos do computador facilitaram o manuseio e a transcrição das falas das crianças.

Foi igualmente realizada uma pesquisa com documentos da escola. Consultei o caderno de advertência da escola e o prontuário de alunos considerados indisciplinados pela professora e demais profissionais, com o objetivo de observar se as questões de gênero estavam presentes nas penalidades aplicadas aos alunos, uma vez que os meninos apareciam com maior incidência no livro de ocorrências da escola, em relação às meninas, levando-me a refletir sobre quais seriam as regras escolares que rompiam e em qual porcentagem se encontravam, em relação às meninas. Em se tratando dessa sala, somente os meninos eram costumeiramente encaminhados à direção.

Atendendo a minha solicitação, as crianças proporcionaram-me o relato de seu dia-a-dia. Pedi para falarem sobre o que faziam desde que acordavam até a hora de dormir, no transcorrer de toda uma semana. Almejava conhecer como eram as suas vidas fora da escola, em casa, na rua, as suas relações com a família e amigos. Como poucas sabiam escrever, foi usado o gravador como instrumento de coleta de suas falas. Isso implicava no trabalho de fazer, no mesmo dia, a transcrição de suas falas, cuidando assim para não perder os detalhes observados no momento da coleta de seus depoimentos, isto é, o seu olhar, o entusiasmo ou a tristeza, ao falar de determinado assunto, entre outros sentimentos.

Para conhecer o contexto socioeconômico e cultural em que as crianças da 4ª série RE vivem, enviei aos familiares responsáveis, por intermédio das próprias crianças da sala, um questionário com questões semi-abertas que abordavam esses aspectos. O mesmo procedimento foi feito em relação à vida das crianças que freqüentam a escola, mas utilizei dados presentes no projeto pedagógico da escola, que, no ano de 2006, havia aplicado um questionário socioeconômico, com questões fechadas, à comunidade escolar.

Em relação às crianças, no decorrer das entrevistas, eu e minha orientadora decidimos que seria interessante organizar e propor uma outra atividade para captar melhor o olhar das crianças sobre namoro. Para isso, fiz uma pesquisa através de um programa de computador que baixa música. Utilizando a palavra *namoro*, ouvi então várias músicas em cujas letras eram feitas menções ao namoro e às relações amorosas. Foram selecionadas e empregadas cinco músicas, sendo que o critério principal da escolha foi o gosto musical das crianças e dos cantores conhecidos por elas.

As letras deveriam apresentar em seu conteúdo o desejo, a vontade de se ter a pessoa amada, os sentimentos, o beijo, o amor, o primeiro amor, as inseguranças de quem ama alguém. Nessa perspectiva, foram utilizadas cinco músicas que falavam de namoro, porque se tinha como objetivo compreender as concepções dessas crianças sobre namoro, desejo, relações afetivo-sexuais e amor.

Como constituinte do processo da pesquisa, as entrevistas abertas com roteiro semi-estruturado permitiram captar concepções e falas das crianças sobre gênero, sexualidade, infância e adolescência. Os dois últimos itens citados compareceram no decorrer do trabalho de campo e passaram a ser abordados nas entrevistas devido ao fato de as crianças investigadas se demonstrarem incertas quanto ao lugar em que se encontravam, nesse limiar entre a infância e a adolescência. Suas falas e atitudes revelaram que se sentiam e se consideram crianças, o mesmo com o sentimento de ser e de se comportar como um adolescente.

As perguntas foram divididas em temas, como: sentimentos sobre o próprio corpo, infância e adolescência, sexualidade, namoro, relações afetivo-sexuais de pessoas de sexos opostos e de pessoas do mesmo sexo. Apesar de não haver perguntas diretamente referentes ao gênero, esse tema estava subentendido em algumas perguntas.

Em princípio, as perguntas de 1 a 7 tinham o objetivo de apreender a relação das crianças com o seu próprio corpo e, também, serviriam como alicerce para chegar às perguntas que causam mais timidez, como: como nascem as crianças, como as mães ficam grávidas. Se fossem indagadas precocemente sobre tais questões, era possível que se criasse,

na entrevista, uma situação de constrangimento, não se conseguindo nenhuma resposta. Começando a entrevista fazendo-as falar de si próprias, eu lhes oferecia uma espécie de aquecimento para perguntas posteriores e mais complicadas de serem respondidas. Não tive a finalidade de traçar um roteiro com perguntas que seguissem uma categoria pré-estabelecida, somente redigi as perguntas baseadas nos objetivos da pesquisa. Os eixos estruturadores foram construídos após serem realizadas todas as entrevistas e as mesmas serem transcritas, interpretadas e analisadas, de modo associado aos resultados do uso dos demais instrumentos da pesquisa. Ao final, foram feitas sínteses que contemplassem uma análise geral dos dados gerados.

As alterações no roteiro semi-estruturado da entrevista foram realizadas após a aplicação do estudo piloto e da aplicação da primeira entrevista. Observei, em específico, que perguntas do tipo: “o que significa para você...”, “o que você sabe sobre...”, ou até, “o que você pensa sobre...”, por mais abertas e menos tendenciosas que pareçam ser, tinham como resposta “não penso nada”, “não sei”, “para mim não significa nada”. Assim, precisei mudar o modo de perguntar. Descobri que, ao perguntar às crianças: “o que é para você...”, “em sua opinião...”, “pra você...” elas se sentem mais identificadas com o teor das perguntas e isso faz com que entendam serem muito importantes suas opiniões. Quanto mais acessível ao seu universo vocabular comum, melhor a criança responderá. Embora não se possa esquecer da importância em que haja uma predisposição para o diálogo entre a criança e o(a) pesquisador(a), uma vez que, como apontam Jobim e Sousa, “é a partir do *presumido* pelos falantes na interação verbal que a entoação pode ser compreendida” (1994, p.106).

De fato, lembra Duarte (2002, p. 149) que, com respeito à organização do roteiro da entrevista, é preciso tomar cuidado com perguntas que não são compreendidas: [...] “é melhor retirá-las do roteiro, pois, quando se tenta explicar demais, acaba-se dizendo, de um modo ou de outro, o que se espera o que o outro responda” (DUARTE, 2002, p. 149). Sendo assim, continua a autora, “[...] este deve ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação” (p.150).

Para Nadir Zago (2003):

[...] a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-la. (p.294).

Na realização das entrevistas, ocorreu uma particular atenção no sentido de se observar, perceber e anotar, em um “caderno de campo”, o comportamento dos entrevistados: as expressões corporais, de rosto e de olhar, tom de voz, emoções, interrupções e gestos, para que, desse modo, fosse possível captar os pormenores e contradições que as palavras não podem expressar satisfatoriamente, mas que estão implicitamente anunciados (WEIL; TOMPAKOW, 1991, p.7). O momento de observação na sala de aula, no pátio e no recreio permitiu igualmente examinar como a(o)s professora(s) e funcionária(o)s da escola se comportam, com respeito às manifestações da sexualidade pelas crianças.

Todo esse material produzido e organizado procede, em primeiro lugar, de um cruzamento entre as falas das crianças, obtidas a partir das entrevistas, observações, dinâmicas e dos registros orais que estas produziram. Dessa maneira, foram elaborados eixos temáticos, os quais foram analisados e compuseram o quadro de referências da interpretação final.

Sendo assim, finalizando este capítulo, apresentarei sob a forma de itens os procedimentos de pesquisa empregados para realizar a investigação com as crianças da 4ª RE:

1) Elaboração dos documentos necessários para serem enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa e Educação da FCT/UNESP para obtenção de aprovação do comitê para realização da pesquisa.

2) Conversa, primeiramente informal, com a diretora da escola e depois com a professora da sala de aula, para, então, poder levar o Termo de Autorização para a Diretora e garantir a minha entrada na escola, a fim de realizar a pesquisa.

3) Observação e contato prolongado com as crianças, com a finalidade de construir um vínculo de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

4) Observações diretas e sistemáticas, em sala de aula, de todas as crianças e não somente das entrevistadas, como também das outras crianças da escola no pátio, nos recreios, e em diversos espaços da escola.

5) Participação na reunião de familiares responsáveis pelas crianças e visita domiciliar para a aquisição ou recusa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos mesmos para realizar a pesquisa com seus filhos e filhas.

6) Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na sala de aula para as crianças da 4ª série RE e autorização ou recusa de seus consentimentos, para a realização da pesquisa.

7) Seleção de um grupo de alunos da sala (5 meninos e 5 meninas, entre 10 e 12 anos de idade) para a realização de entrevistas abertas semi-estruturadas e individuais (foi uma seção de entrevista para cada criança) (ANEXO A).

8) Gravação, transcrição e análise das falas das crianças apreendidas por meio das entrevistas abertas semi-estruturadas e individuais.

9) Dinâmica com músicas que falam sobre namoro (ANEXO B), efetivada em grupos separados de 3 meninos e de 3 meninas, os mesmos que participaram da entrevista aberta semi-estruturada.

10) Registros permanentes no diário de campo.

11) Aplicação de questionário aberto aos professores da 4ª série RE, que se prontificaram a responder as perguntas elaboradas pela pesquisadora (ANEXO C).

12) Aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, com questões semi-abertas para o(a)s familiares responsáveis pelas crianças, visando a conhecer a vida socioeconômica e cultural das crianças (ANEXO D).

13) Levantamento socioeconômico, que a escola realizou, com o objetivo de ampliar o entendimento do contexto social do qual participam essas crianças.

14) Utilização de fontes documentais escritas da escola, como pesquisa no livro de advertências da escola e no prontuário de cada aluna(o) da 4ª série RE, com vistas a conhecer melhor o perfil dessa sala, devido ao fato de ser ela mencionada como uma sala indisciplinada.

15) Produção de relatos do cotidiano das crianças.

A seguir, no terceiro capítulo, apresentarei as crianças da sala e da escola e, em especial, as que participaram das entrevistas e atividades propostas. Serão destacadas as suas características, as manifestações e uso de diversos espaços em que vivenciam as suas experiências, desde a escola até a casa onde moram, a rua e outros lugares.

3. A QUARTA SÉRIE RE: AS CRIANÇAS EM DIFERENTES TEMPOS E LUGARES

3.1. A escola em que estudam: os diferentes espaços que ocupam na escola

A escola onde foi realizada a pesquisa localiza-se nos arredores do centro comercial da cidade, dando acesso a lojas, sorveterias, centro de cultura e esporte, bancos etc. Em 1973, a escola passou, após reivindicações, a funcionar em prédio próprio.

Com a organização do ensino do Estado de São Paulo, em 1996 a escola passou a atender apenas os alunos das séries iniciais, de 1ª a 4ª séries, do Ensino Fundamental. Localiza-se em uma cidade do interior paulista²³, caracterizada por ser uma estância turística que proporciona aos seus habitantes e visitantes condições de lazer, recreação, recursos naturais e culturais específicos. Os habitantes dessa cidade são festivos e entre os seus atrativos turísticos está a comemoração do Carnaval, com suas escolas de samba, para o qual todos se preparam o ano inteiro, visando a oferecer um belo espetáculo. As famílias, com crianças, rapazes, moças, idosos e idosas podem passar seu final de semana na prainha ou no Parque do Figueiral, nas Termas, podem caminhar na Orla, respirando o ar puro que as árvores proporcionam, ou sentir pela manhã a brisa que vem do rio. Esses habitantes produzem artesanato, pinturas e outros artefatos para vender para os turistas. Sua população total é de 39.298 habitantes, entre zona urbana e rural. A cidade é banhada pelas “águas abençoadas do Rio Paraná”, conforme diz a propaganda da cidade, haja vista que o rio proporciona o lazer e o ganha-pão, pela pesca e navegação. É notável como a presença desse rio marca nitidamente o cotidiano e a vida de lazer das crianças investigadas.

Através da escola, as crianças podem ter acesso a vários tipos de conhecimentos, não somente ao conteúdo escolar, por meio de troca de experiências, onde todos possam compartilhar suas expectativas, alegrias e sofrimentos. Na medida do possível e do permitido, espera-se que, nesse espaço, haja momento para interação prazerosa entre as pessoas que o freqüentam.

²³ Informação segundo o censo de 2002 retiradas do site http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A2ncia_tur%C3%ADstica

A primeira impressão, ao entrar nessa escola, pequenina, colorida, com grades feitas de arame, que oferece a vista de fora para os que estão dentro e vice-versa, é o cheiro gostoso de plantas molhadas e um panorama que tranqüiliza e nos dá esperança. O prédio é pintado de verde e na porta da sala de pintura, ao lado esquerdo, está pintado o Abapuru, de Tarsila do Amaral: no lado direito, temos a biblioteca com cheirinho de livro misturado com o de chão que acabou de ser limpo e, em um cantinho, estão vários brinquedos, como bonecas, carrinhos, que de fora da biblioteca podem ser vistos através da porta, que é de vidro, estimulando, provavelmente, a imaginação das crianças. A cada passo que se dá para adentrar a escola, tem-se a sensação de expectativa e alegria. Como são poderosas as cores e o aroma das coisas!

Continuando no mesmo sentido da biblioteca, ao lado, tem a secretaria, com mulheres trabalhando em frente ao computador; em seguida, a sala de vídeo, local onde as crianças navegam pelo mundo da imaginação, com filmes e desenhos de conto de fadas - algumas chegam a chorar quando as histórias são mais emocionantes. Continuando à direita, local onde batem papo, colocam as novidades em dia e compartilham suas angústias e felicidades. À esquerda, ao lado da sala de pintura, podemos ver a sala de brinquedos e - como nos ensina Benjamim -, através dos brinquedos, crianças vivem suas fantasias e sonhos, tornam-se o trem, o cavalo, a mesa, a cama, o que quiserem, centenas e milhares de vezes, começando novamente a viver de maneira intensa, como que não o tivesse vivido há minutos atrás. (BENJAMIN, 2002)

Ao lado da sala do(a)s docentes, encontram-se a sala da coordenação e da direção. Local entendido como que de terror, suspense, de relaxamento, de diálogo, de brincadeira, de levar bronca, de ser aconselhado, de contar verdade, de contar uma grande mentira ou mentirola, de inventar histórias, sejam elas exageradas ou não. De terror porque ninguém quer ir para diretoria para tomar suspensão ou ouvir sermão, de relaxamento porque as crianças na hora do recreio, ou quando estão enfermas, ali se deitam num sofá grande, e às vezes chegam a sonhar e até babar, durante a soneca que tiram; e de brincadeira, porque algumas vão à Coordenação conversar, contar piadas, divertir as pessoas que lá estão. Inventar história é o que mais acontece nesse lugar; eu pude ouvir cada história, que dava até para chorar: que poder de imaginação e de comunicação têm as crianças!

Continuando pelo lado direito, o cheiro já começa a ser desagradável, são os banheiros das meninas e dos meninos, separados somente pelas paredes, de modo que tanto

uns quantos outros vivem dando uma “escapadinha” para o banheiro exclusivo do sexo oposto. Gritam, puxam uns aos outros, escondem-se, jogam água no(a) colega, jogam papel dentro da privada, entopem os sanitários. De lá, não se vê a hora de passar para outro lugar!

Caminhando mais adiante, há uma salinha com computadores, local em que as crianças fazem aula de informática, a qual tem ar condicionado: dessa sala não dá vontade de sair!

A cantina, ao lado da sala de informática, é pequena: lá são vendidas algumas coisas gostosas para comer e beber, local onde as crianças passam, esperando na fila, a maior parte do recreio.

Depois, ao lado esquerdo, após se passar a brinquedoteca, estão as salas de aula, onde se busca o conhecimento dos conteúdos escolares e da vida, através de momentos em que as crianças compartilham seu dia-a-dia, suas novidades, suas descobertas.

As salas de aula são decoradas com alfabetos, figuras coloridas, lúdicas e outras com finalidade pedagógica. Atrás das salas, em um lugar que só se vê pelas janelas, vê-se uma horta bem cuidada, com vários tipos de verduras. É desse lado que funcionam as seis salas, destinadas às 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries. Em frente a essas salas, está a cantina e, quando está próximo o horário do recreio, a inspetora passa vendendo fichinhas da cantina para as crianças não perderem muito o seu tempo na fila. Elas vivem dois momentos de expectativa – o da hora da fichinha e o da hora do recreio. E, entre as salas de aula e a cantina, têm-se dois pés de jaca, que as crianças, professoras e os professores adoram quando cai uma fruta, a qual deixa o chão lambuzado e o cheiro tomando a escola. O único mal que trazem as árvores são as “lagartas de fogo”, que parecem criaturas gigantescas, prontas para nos atacar com seus espinhos de fogo; são geralmente listradas de verde e preto, com 10 cm de comprimento: para uns, são como dragões mágicos e de guerra; para outros, são criaturas horrendas!

Em frente à cozinha, local em que as crianças fazem a fila para pegar a merenda, está o palco de apresentações da escola, que sempre tem seu painel enfeitado com algum tema. Nesse palco, realizam-se as preces feitas por cada turno, os recados da direção, apresentação de peça teatral, de fantoches, atividades aeróbicas e exercícios físicos, de música, de danças e, principalmente, as diversas brincadeiras e jogos; algumas vezes, inclusive, com um aparelho de som que há na diretoria, ali também as crianças improvisam um espaço para ouvir música e dançar.

O refeitório é pequeno, com cinco mesas e bancos compridos e de madeira, todos variados nas cores azul, amarelo, branco e vermelho. Ao lado do refeitório, avistam-se três salas de aula, onde funcionam as 1^a séries. Em frente a essas salas está um pequeno

consultório dentário que atende as crianças da escola. Lembro de meus tempos de escola e me pergunto: será que aqui também é a sala do terror?

No fundo da escola, encontra-se a quadra em que é realizada a aula de Educação Física e na qual as crianças brincam, na hora do recreio. Há duas traves e duas armações de cesta para jogar basquete, enquanto, do lado esquerdo, estão alguns banquinhos para as crianças sentarem e tomarem o seu lanche, jogarem as suas cartas e brincarem com seus carrinhos, suas bonecas, pularem de um banco para o outro. Na verdade, este último, é proibido pela escola, mas eles e elas nunca obedecem. Há, também, as árvores, que refrescam e dão uma sombra agradável.

A seguir, apresento alguns dados que foram retirados do resultado do questionário sócio-econômico aplicado pela escola aos responsáveis pelas crianças que estudam nessa unidade escolar; tais dados estão impressos no Plano de Gestão de 2007 da escola.²⁴

Na escola, estudam 596 meninos e meninas, divididos em 302, no período da manhã, que funciona das 7h10 às 11h30, e 294, no período vespertino, que dá continuidade ao ensino, entre as 13h e 17h30. A escola compreende o ensino de 1ª a 4ª série. À noite, a escola não funciona. São, no total, 18 salas de aula.

Na escola funciona, ainda, a APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmio Estudantil e o PROERD, que é um programa de combate às drogas, oferecido pelo governo do Estado de São Paulo.

As crianças dividem-se em 47% de meninas e 53% de meninos. Dos alunos que estudam nessa escola, 72,5% moram com pai e mãe, 20,4% moram com os avós, e 7,1%, com outros. Em relação às pessoas responsáveis por elas, 88% são pais, 7,33% avós, 3,33% tios e tias e 1,34% padrasto ou madrasta. A quantidade de pessoas residentes em cada casa é: 1,9% de duas pessoas, 24% de três pessoas, 39,5% de quatro pessoas, 20% de cinco pessoas e de 14,6% de mais de seis pessoas. A maioria das crianças é saudável, pois 91,1% não apresentam problemas de saúde, fato que acontece apenas com 8,9%, grupo no qual a doença mais recorrente é a bronquite. Em relação aos pais deles e delas, 13,3% estudaram da 1ª à 4ª série, 37,30% estudaram da 5ª à 8ª série, 40,10% chegaram ao Ensino Médio e 9,30% fizeram também o Grau Superior; já entre as mães, 20,63% estudaram da 1ª à 4ª série, 29,76% estudaram da 5ª à 8ª série, 42% fizeram o Ensino Médio e 7,61%, o Grau Superior. Os pais, em sua maioria, são operários (85,6%); do restante, uma boa parte é formada por comerciantes (14,4%). A maior parte das mães trabalha no lar (98%) e a minoria é

²⁴ Nesse questionário não constam a raça e a cor das crianças, nem a renda salarial.

comerciante (2%). Suas casas são: a maioria, 81,6%, é de alvenaria, 15,6% são de madeira, 2,8% são tipo barraco. Dessas, 62% são próprias, 26%, alugadas, e 12% são cedidas. Suas famílias, em 69%, são da religião católica, enquanto 25,34% são evangélicos; de outras religiões são 5,66%²⁵.

Os professores e professoras de Educação Básica I são, no total, em dezoito, sendo que 90% apresentam formação de nível superior. Ainda trabalham junto às salas de Educação Básica I mais dois professores de Artes e quatro de Educação Física. A escola conta com estagiários que ministram aulas de Informática, em uma sala com 16 computadores. O corpo de gestores é composto por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.

Em relação ao quadro de funcionários, tem-se um vigia e uma inspetora, esta última consta no papel de registro de funcionários da escola como agente de organização escolar, o mesmo caso de outra que cuida da biblioteca. Na secretaria, trabalham quatro mulheres, uma tem o cargo de secretário de escola e outras três de agente de organização escolar, sendo uma readaptada. E duas mulheres cuidam da limpeza da escola, têm a função de agente de serviço e auxiliar de serviços escolares.

As cozinheiras são duas; elas fazem diversos tipos de comida, como arroz temperado, sopa, arroz doce, cachorro quente, galinhada, arroz com carne, salada e feijão, macarronada com bastante molho e bem temperadinho, canjica, arroz com salsicha, às vezes, tem sobremesas, como maçã, melancia, doce de leite, manga, bolacha recheada. Já ouvi dizer que algumas mães grávidas, que passam nos arredores da escola, sentem o cheirinho da merenda que será servida e pedem às cozinheiras um pouquinho para experimentarem e não passarem vontade.

As cozinheiras trabalham para os dois períodos, isso porque nunca se reaproveita a merenda. Tudo é sempre feito na hora, fresquinho e com um cheiro de tempero que faz a barriga ter vida própria, ela imite sons e até se mexe, como dizem as crianças: “a minha barriga está urrando!”.

No recreio, as crianças participam de várias brincadeiras, se reúnem em grupos mistos ou separados por sexo, mas geralmente brincam juntos, e parecem preferir a brincadeira de pega-pega. Correm, trombam-se, choram, “levam broncas” da inspetora e vão para a diretoria. De acordo com o livro de ocorrências que eu analisei, há um número considerável de advertências por casos de correr na hora do recreio, ou por “tacarem

²⁵ Esses dados, mas nele não constam a raça e a cor das crianças, nem a renda salarial.

coquinhos” uns nos outros. Usam da imaginação e, num jogo simbólico, fazem dos coquinhos e de papéis amassados as suas bolas de futebol.

No final de semana, no sábado e no domingo, as crianças podem ir passear na escola, porque há um programa chamado Escola da Família, que atende a crianças, adultos e idosos, sem critério de escolha e seleção. Lá existem aulas de informática, capoeira, pintura, *biscuit*, espanhol, entre outras: quem não quiser fazer aula pode ir lá somente para brincar, jogar, assistir a filmes, jogar pingue-pongue, desde as nove horas da manhã até as quatro horas da tarde. E, assim, termina a semana das crianças e começa tudo, novamente, na segunda-feira.

É claro que a escola tem suas deficiências, limites, obstáculos e barreiras a serem vencidas. Contudo, em muitos momentos, as crianças conseguem transformar aquele lugar em um espaço mágico e alegre; enfim, são tantas as brincadeiras que meninos e meninas colocam em prática, que conseguem me fazer sentir falta do tempo em que eu era criança.

3.2. Essas crianças da 4^a série RE²⁶

Essa quarta série é diferente de todas as outras da escola e até da cidade, pois se trata de uma sala de recuperação de ciclo, freqüentada por crianças repetentes das outras quartas séries, da própria escola e da cidade, sendo essa sala exclusiva no município para essa função, abrigando uma variedade de crianças advindas dos quatro cantos da cidade, principalmente de bairros considerados periféricos.

Ela funciona há cerca de oito anos, nessa unidade escolar, sendo em 2007 seu último ano de funcionamento, pois, a partir de então, não haverá mais sala de recuperação de ciclo. Por abrigar crianças repetentes, ela carrega um estigma de “sala de problemas e de alunos indisciplinados”, considerada um amontoado de crianças fracassadas, não somente na aprendizagem, mas também no que diz respeito a disciplina²⁷, ao chamado “bom comportamento”. Foi visível que, no dia em que foi realizada a escolha das salas, nenhum professor ou professora queria ministrar aulas nessa sala. A professora que a escolheu foi mais

²⁶ No decorrer do texto, sempre me referirei à 4^a série de recuperação de ciclo como RE, do mesmo modo que a escola se referia a ela.

²⁷ Não pretendo discutir o conceito de *indisciplina*, de maneira que essa palavra foi utilizada de acordo com alguns profissionais dessa escola, ao aludiram a essas crianças como sendo indisciplinadas e com dificuldades de aprendizagem.

por negociação do que por disposição, visto que não tinha sobrado sala no período da manhã e ela já tinha o compromisso de dar aula em outra escola no período da tarde: ou ela ficava com a 4ª série RE ou teria que desistir do seu outro emprego. A professora acabou aceitando dar aulas para essa sala, confessando que sabia que teria dificuldades, mas que “nunca iria desistir”.

Na sala, há um total de 28 crianças: 21 meninos e 7 meninas. Como se observa, a maioria são meninos, num total de 75 % e 25% de meninas. Ao término do ano de 2007, pode-se dizer que as crianças dessa sala teriam as seguintes idades já completadas: vinte e uma com onze anos de idade, cinco com doze anos e duas com treze.

Os dados apresentados, a seguir, tiveram como fonte o questionário elaborado para ser respondido pelos responsáveis pelas crianças, conforme já foi descrito na parte sobre procedimentos metodológicos. Os questionários foram enviados aos pais, sendo que 20 famílias os devolveram com suas respostas. São dados de caráter sócio-econômico e cultural, com vistas a reconhecer elementos familiares, tais como: religião, profissão, raça/cor, além de várias outras práticas e hábitos cotidianos.

De acordo com a classificação do(a)s responsáveis pelas crianças, em relação à cor/raça, pôde-se construir a tabela a seguir:

Tabela 1. Frequência das crianças da 4ª série RE, por cor/raça²⁸, no ano de 2007.

Cor/raça	Nº de crianças	(%)
Branca	8	40%
Negro	0	-
Parda	11	55%
Moreno	1	5%
Outros	-	-
NR	-	-
Total	20	100%

De acordo com a minha identificação, prefiro juntar as crianças que se dizem pardas e morenas, como sendo crianças negras, o que totaliza 60%, em relação ao número total de alunos da sala. Algumas crianças que foram mencionadas como pardas seriam de fato negras; de acordo com a tabela, há mesmo uma parcela menor de brancas. Observando as próximas tabelas, será possível observar algumas associações entre as categorias de raça, pobreza e gênero com o fracasso escolar.

A Tabela 2 apresenta a renda familiar das crianças:

²⁸ A questão sobre cor / raça era aberta, portanto, sem nenhuma alternativa para ser assinalada.

Tabela 2. Frequência das crianças da 4ª série RE, por renda familiar, no ano de 2007.

Renda familiar	Nº de crianças	(%)
1 salário mínimo	16	80%
2 salários mínimos	2	10%
3 ou mais salários mínimos	1	5%
NR	1	5%
Outros	-	-
Total	20	100%

De acordo com essa tabela, a maioria vive com um salário mínimo; verificando-se os dados da Tabela 3, cerca de 75% das famílias moram em quatro pessoas ou mais por casa. Pode-se concluir que a maioria dessas famílias reside numa mesma casa com o número de cinco ou mais pessoas e com apenas um salário mínimo, para providenciar todas as despesas e suas necessidades. As famílias das sete meninas da sala sobrevivem com um salário mínimo, sendo os 15% que vivem de 2 ou 3 salários mínimos, referentes às famílias dos meninos, e os restantes dos 5% não responderam a essa questão.

Tabela 3. Frequência das crianças da 4ª série RE, por quantidade de pessoas que residem junto com as crianças, no ano de 2007.

Quantidade de pessoas que residem junto com as crianças	Nº de crianças	(%)
2	1	5%
3	4	20%
4	5	25%
5	6	30%
6 ou mais	4	20%
NR	-	-
Outros	-	-
Total	20	100%

Tabela 4. Frequência das crianças da 4ª série RE, por pessoas que residem junto com as crianças por grau de parentesco, no ano de 2007.

Pessoas que residem junto com a criança por grau de parentesco	Nº de crianças	(%)
Somente com o pai	1	5%
Somente com a mãe	2	10%
Mãe e tio(a)(s)	1	5%

Irmãos, mãe e padrasto	3	15%
Avós, irmãos, mãe e tio(a)(s)	1	5%
Pai, mãe, irmã/o(s) e tio(a)(s)	1	5%
Avós, irmãos e mãe	1	5%
Avós, pai e tio(a)(s)	1	5%
Pai, mãe, irmã/o(s) e avós	1	5%
Total	20	100%

De acordo com os resultados da pesquisa, portanto, a porcentagem de crianças que moram com o pai e a mãe juntos é bastante considerável (45 %). Há um percentual também relevante de crianças que moram com parentes, como avós e / ou tios e tias. Na sala, apenas uma criança mora com o pai, avó e tia. A observação que fiz no prontuário das crianças indicou que somente uma menina não tem na certidão de nascimento o reconhecimento da paternidade pelo pai.

A Tabela 5 indica as profissões dos pais e das mães dessas crianças:

Tabela 5. Frequência das crianças da 4ª série RE, por profissão dos pais, no ano de 2007.

Profissão dos pais	Nº de Crianças	(%)	Profissão das mães	Nº de crianças	(%)
Auxiliar geral	1	5%	Auxiliar geral	2	10%
Pedreiro	2	10%	Doméstica	4	20%
Zelador	2	10%	Funcionária pública	1	5%
Lavrador	1	5%	Faxineira	1	5%
Ceramista	1	5%	Vendedora	1	5%
Oleiro	1	5%	Do lar	8	40%
Pescador	1	5%	Desempregada, mas doméstica	1	5%
Desempregado, mas frentista	1	5%	Desempregada	2	10%
Desempregado, mas açougueiro	1	5%	-	-	-
Desempregado, mas pedreiro	1	5%	-	-	-
Desempregado	4	20%	-	-	-
NR	4	20%	NR	-	-
Outros	-	-	Outros	-	-
Total	20	100%	Total	20	100%

De acordo com a Tabela há uma porcentagem considerável de pais que estão desempregados (35%), enquanto 55% de mães são do lar ou também estão desempregadas, não contribuindo com a renda mensal em casa. Sendo a maioria das casas compostas por

quatro, cinco e mais de cinco pessoas, pode-se presumir possíveis dificuldades financeiras e necessidades básicas de sobrevivência e qualidade de vida não supridas vivenciadas pelas crianças da 4ª série RE, junto a suas famílias.

Carvalho (2004) realizou uma pesquisa, entre 2002 e 2003, em que objetivava compreender “quais processos têm produzido um maior número de meninos do que meninas, e, dentre eles, uma maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda a obter conceitos negativos e a serem indicados para atividades de recuperação” (p.11). Observando as tabelas desta pesquisa na 4ª série RE, fica evidente o quanto seus resultados são idênticos aos obtidos pela autora, no que concerne ao fracasso maior de meninos do que de meninas, na escola pública. Apesar de nenhuma família identificar seus filho(a)s como da cor/raça negra, em minha identificação, classifiquei como pardos 40% dos meninos e 15% das meninas.

Apesar de a maioria das crianças repetentes serem meninos, não podemos deixar de mencionar o fato de a 4ª RE contar com meninas repetentes e de como elas interagem na sala de aula com a maioria dos colegas que são meninos, dominando o espaço territorial da sala de aula com os seus corpos, vozes e cheiros. Pesquisas como a de Carvalho (2004) e Abramowicz (1997) têm mostrado a relevância em se utilizar o gênero como categoria de análise e identificar processos de classificação e exclusão relacionados com o fracasso escolar de meninos e de meninas. Abramowicz (1997), em sua pesquisa que trata do fracasso escolar e, em específico, o das meninas, nos faz refletir sobre algumas concepções de professoras acerca da repetência feminina e masculina e, através da análise dos depoimentos coletados, conclui:

No imaginário, no inconsciente institucional, a repetência do menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “ coisa da idade”, rebeldia; na menina é burrice, “incompetência”, “ não dá para coisa”, ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico. (p.52).

Embora o foco desta pesquisa seja o olhar das crianças sobre gênero e sexualidade, a observação de campo denuncia processos classificatórios, no meio escolar, que qualificam essas crianças como fracassadas e sem possibilidades de êxito, tanto na escola como na vida. Em entrevista, perguntei a Taís quais as vantagens em ser adolescente, ao que ela respondeu: “Trabalhar de empregada doméstica” (Taís, 23/10/07).

Essa resposta aponta para um ideal de vida que é construído pelas experiências vividas na escola, na família e na sociedade, as quais costumam indicar caminhos únicos e sem vislumbre de outras alternativas para o exercício profissional. Justificando a sua resposta, a garota completa: “[...] é porque não precisa estudar e eu não sei escrever direito” (idem).

Mesmo sem saber elaborar explicações complexas para os processos de exclusão social vividos, várias crianças, como Taís, não vêem a escola como possibilidade e meio de ascensão social, nem como um lugar que irá qualificá-las com saberes específicos para exercer profissões mais bem remuneradas e bem reconhecidas socialmente. Essas crianças estão a caminho da quinta série do Ensino Fundamental e mal sabem ler e escrever, encontrando-se expropriadas das condições de possibilidade de acesso ao que é estabelecido como prioridade, no conhecimento escolar. Essa realidade, em que vive a maioria dos meninos dessa sala, revela a falta de perspectivas sociais e a pouca ou nenhuma relevância da escola, para determinar mudanças em suas condições de vida futura.

Conversando comigo, a professora dizia que o Raí “não quer nada com nada e só faz bagunça”. Continuando a conversa, eu disse a ela que ele trabalhava, puxando carrinho de sorvete, na rua, a tarde inteira, debaixo do sol quente. Impressionada, ela concluiu que essa criança, em lugar de levar “a vida na brincadeira”, a levava muito a sério. Na verdade, Raí não vive como gostaria a sua infância, pois, em seu relato, diz gostar muito de brincar, mas tem a responsabilidade de trabalhar e, após o expediente de trabalho, dar a sua mãe todo o dinheiro que conseguiu. Essas crianças levam consigo o estigma da irresponsabilidade, de não quererem aprender, sem nenhuma reflexão por parte dos adultos que não estão preparados para olhar e apreciar a realidade em que vivem.

Conversando com as mães, no dia da reunião da sala, algumas me disseram que as professoras do ano anterior tiveram como motivo de decisão para reter alguns meninos a indisciplina e que, se não fosse por esse motivo, o conselho escolar poderia aprová-los. A indisciplina contribuiu como fator de rotulação da turma da 4ª série RE, não somente em relação a esse ano, mas também às turmas dos outros anos. Ter uma sala de RE em qualquer escola é sinônimo de problemas, inclusive na avaliação do SARESP, proposta pelo governo do Estado de São Paulo, que visa a avaliar o rendimento da escola. De fato, o índice de porcentagem de acertos nas provas é comprometido quando se tem uma sala de RE, levando a escola nessa situação a ter o seu conceito prejudicado, perante as outras escolas da sua Diretoria de Ensino.

A questão levantada por Carvalho (2004) é relevante para refletirmos sobre quais processos contribuem para um maior índice de meninos pobres e, em sua maioria negros,

serem retidos e encaminhados para classes de recuperação de ciclo ou paralelas. Comprovadamente, não se trata apenas da capacidade ou não de aprender e ser competente para obter bons rendimentos escolares. Atuam nesse sentido os critérios e sentidos prévios de classificação e juízos presentes na sociedade e, de forma especial, entre os agentes escolares, os quais são demarcados pelas representações e significados atribuídos à pobreza, raça e gênero. Em especial, também se destaca o modo como os professores avaliam o comportamento das crianças, identificando-os segundo suas idéias de disciplina e indisciplina.

A Tabela 6 apresenta os dados referentes à religião das famílias das crianças:

Tabela 6. Frequência das crianças da 4ª série RE, por religião que pratica, no ano de 2007.

Religião	Nº de crianças	(%)
Católica	15	75%
Evangélica	5	25%
NR	-	-
Outros	-	-
Total	20	100%

A religião que predomina é a católica, porém, nas observações em sala de aula e nas demais dependências da escola, não notei nenhuma manifestação das crianças em relação à religião que praticam.

A Tabela 7 mostra as idades dos pais e das mães das crianças:

Tabela 7. Frequência das crianças da 4ª série RE, por idade dos pais e das mães, no ano de 2007.

Idade dos pais	Nº de Crianças	(%)	Idade das mães	Nº de crianças	(%)
33 anos	2	10%	27 anos	1	5%
34 anos	1	5%	28 anos	2	10%
36 anos	2	10%	30 anos	1	5%
37 anos	2	10%	32 anos	2	10%
39 anos	2	10%	34 anos	2	10%
38 anos	1	5%	35 anos	2	10%
40 anos	2	10%	36 anos	2	10%
43 anos	1	5%	39 anos	2	10%
45 anos	1	5%	40 anos	1	5%
49 anos	1	5%	41 anos	1	5%
65 anos	1	5%	42 anos	1	5%
-	-	-	43 anos	1	5%
-	-	-	65 anos	1	5%
Outros	-	-	Outros	-	-
NR	4	20%	NR	1	5%
Total	20	100%	Total	20	100%

A idade dos pais está, em maior incidência, situada entre os 33 e 40 anos de idade. Enquanto o maior índice de idade das mães está entre 28 e 39 anos.

A Tabela 8 apresenta a cor/raça dos pais e das mães das crianças.

Tabela 8. Frequência das crianças da 4ª série RE, por cor/raça dos pais e das mães, no ano de 2007.

Cor/raça dos pais	Nº de Crianças	(%)	Cor /raça das mães	Nº de crianças	(%)
Branco	5	25%	Branca	3	15%
Moreno	4	20%	Morena	3	15%
Pardo	9	45%	Parda	14	70%
Preto ²⁹	1	5%	Preto	-	-
NR	1	5%	NR	-	-
Outros	-	-	Outros	-	-
Total	20	100%	Total	20	100%

A maioria dos pais e das mães se auto-classifica como sendo da cor parda, morena e preta, os pais totalizam 70% e as mães 85%, tal como classificaram a maioria do(a)s seus/as filho(a)s, numa porcentagem de 60%.

A Tabela 9 mostra o estado civil dos pais e das mães.

Tabela 9. Frequência das crianças da 4ª série RE, por estado civil dos pais e das mães, no ano de 2007.

Estado civil dos pais	Nº de Crianças	(%)	Estado civil das mães	Nº de crianças	(%)
Solteiro	3	15%	Solteira	9	45%
Casado	11	55%	Casada	6	30%
Separado	2	10%	Separada	1	5%
Desquitado	1	5%	Viúva	1	5%
NR	3	15%	NR	3	15%
Outros	-	-	Outros	-	-
Total	20	100%	Total	20	100%

A maior parte dos pais é casada, 55% em relação às mães, as quais constam como sendo 45% solteiras e 30% casada. Uma parte pequena dos pais casados mora com outra família.

A tabela 10 mostra o grau de escolaridade dos pais e das mães das crianças:

²⁹ A cor indicada preto faz parte da própria auto-classificação do(a)s familiares responsáveis pelas crianças, que responderam ao questionário socioeconômico e cultural que enviei, em se tratando da questão cor/raça ser aberta.

Tabela 10. Freqüência das crianças da 4ª série RE, por grau de escolaridade dos pais e das mães, no ano de 2007.

Grau de escolaridade dos pais	Nº de Crianças	(%)	Grau de escolaridade das mães	Nº de Crianças	(%)
1ª a 4ª série	9	45%	1ª a 4ª série	5	25%
5ª a 8ª série	8	40%	5ª a 8ª série	12	60%
2º grau	0	-	2º grau	2	10%
Grau superior	0	-	Grau superior	1	5%
NR	3	15%	NR	-	-
Outros	-	-	Outros	-	-
Total	20	100%	Total	20	100%

Quarenta e cinco por cento dos pais cursaram entre 1ª a 4ª séries, enquanto 40% entre a 5ª e 8ª séries; já quanto às mães, consta que 25 % cursaram entre a 1ª a 4ª séries e 60% entre a 5ª e a 8ª série, tendo 5% cursado o grau superior. A porcentagem do grau de escolaridade de 5ª a 8ª série, 2º grau e de grau superior é maior por parte das mães, mostrando que elas têm um maior grau de escolaridade em relação aos pais.

A Tabela 11 mostra a condição de moradia das crianças e sua família:

Tabela 11. Freqüência das crianças da 4ª série RE, por condições de moradia e por tipo construção da casa, no ano de 2007.

Condições de moradia	Nº de crianças	(%)	Tipo de construção da casa	Nº de Crianças	(%)
Própria	8	40%	Alvenaria	10	50%
Alugada	7	35%	Madeira	6	30%
Cedida	5	25%	-	-	-
NR	-	-	NR	1	5%
Outros	-	-	Outros	3	15%
Total	20	100%	Total	20	100%

Há um número maior de crianças (40%) que residem em casa própria. O restante mora em casa alugada ou cedida, sendo estimável a porcentagem de 60%.

Cinquenta por cento moram em casa de alvenaria, mas 15% moram em outros tipos de casa que podem ser barracos ou lugares em condições precárias de se viver, conforme pude constatar na visita que fiz a algumas famílias.

A Tabela 12 mostra os eletro-eletrônicos que a família possui:

Tabela 12. Frequência das crianças da 4ª série RE, por eletro-eletrônicos que a família possui, no ano de 2007.

Eletro-eletrônicos que a família possui	Nº de crianças	(%)
TV	7	35%
Telefone	7	35%
Vídeo ou DVD	5	25%
Geladeira	19	95%
Rádio	15	75%
Liquidificador	9	45%
Máquina de lavar roupa	9	45%
Computador		
NR	-	-
Outros	3	15%
Total	20	100%

Pode-se observar que são poucas as famílias que possuem vídeo ou DVD e que nenhuma possui computador, sublinhando como é importante que as escolas públicas oportunizem às crianças terem acesso aos meios tecnológicos, como a internet, e ao uso de outros programas no computador, bem como a devida aproximação da arte cinematográfica, através da linguagem fílmica, mesmo que por intermédio de vídeos e DVDs.

As Tabelas 13, 14 e 15 mostram um pouco dos hábitos cotidianos das famílias das crianças.

Tabela 13. Frequência das crianças da 4ª série RE, por tipo de leitura que a família aprecia, no ano de 2007.

Tipo de leitura que a família aprecia	Nº de crianças	(%)
Romance	3	15%
Ação	0	-
Economia	3	15%
Esporte	3	15%
Drama	3	15%
Notícia e informação	9	45%
Religião	9	45%
Ficção	1	5%
Educação	7	35%
Entretenimento	3	15%
NR	-	-
Outros	1	5%
Total	20	100%

Tabela 14. Frequência das crianças da 4ª série RE, por tipo de música em geral que a família ouve, no ano de 2007.

Tipo de música em geral que a família ouve	Nº de crianças	(%)
Pop rock	1	5%
Rock	0	-
Sertanejo	11	55%
Romântica	12	60%
Internacional	4	20%
MPB	2	10%
Forró	6	30%
Eletrônica	1	5%
<i>Funk</i>	1	5%
<i>Rap</i>	1	5%
Axé	2	10%
Religiosa	1	5%
NR	-	-
Outros	4	20%
Total	20	100%

Tabela 15. Frequência das crianças da 4ª série RE, por tipo de comida e pratos mais apreciados e / ou consumidos pela família, no ano de 2007.

Tipo de comida	Nº de crianças	(%)
Estrogonofe	1	5%
Lanche	1	5%
Salgados	1	5%
Churrasco	6	30%
Lasanha	6	30%
Peixe	9	45%
Yakisoba	3	15%
Macarronada	7	35%
Feijoada	5	25%
Dobradinha	5	25%
Sopa	5	25%
Arroz e feijão	16	80%
Carne cozida	17	85%
Carne assada	7	35%
Frango assado	7	35%
Enlatados	2	10%
Farofa	4	20%
NR	-	-
Outros	3	15%
Total	20	100%

A maioria gosta de ler sobre informação, religião e educação. Já os pratos mais consumidos, em ordem de maior escolha, são: carne cozida, arroz e feijão, peixe,

macarronada, carne assada, frango assado e o churrasco; yakisoba, lanche, estrogonofe, salgados e enlatados são os menos consumidos. A maioria das famílias gosta mais de música romântica, sertaneja e forró; o rock não teve nenhuma escolha e as outras opções tiveram um índice irrelevante, no gosto musical dessa amostra. As crianças cantam, na escola, mais músicas românticas e sertanejas: apesar de o *funk* e o axé não aparecerem como alternativas expressivas de apreciação, elas cantam diariamente esse gênero musical.

São crianças cuja maioria, oitenta por cento, vive com suas famílias e com um salário mínimo, 45% são constituintes de uma família do tipo “nuclear”, composta por pai, mãe e irmãos ou outros parentes. Identificam-se como adeptos da religião católica e 40% têm casa própria, apesar do pouco salário que ganham. Gostam do estilo musical sertanejo e, pelo que apresentaram em suas escolhas de comida e pratos mais consumidos, muitas vezes, devem ouvir música sertaneja comendo um churrasquinho.

Em relação à convivência das crianças em sala de aula, desde o relacionamento entre as crianças e a professora, entre os meninos e meninas e deles e delas com outras crianças da escola, pode-se dizer, sob o ponto de vista de quem observa, que é sobrecarregado de intensa agitação. Estas, vivazes, inquietas e barulhentas, fazem pairar no ar uma forte agitação das emoções. Para começar, praticamente todos os dias, havia brigas dentro da sala de aula, sem contar as que aconteciam fora da sala e em outros espaços da escola.

Fiquei surpresa de ver como os meninos brigavam e a maioria de suas brigas era precedida de agressões físicas acrescidas de xingamentos, a ponto de deixarem a professora assustada e, algumas vezes, precisar pedir ajuda de outras pessoas, por não agüentar separá-los, devido à exaltação em que se encontravam e à força que tinham. As brigas começavam, às vezes, por motivos banais, como fazer pirraças, mexer no material do outro sem pedir, ou de uma piada de mau gosto, que ofendera o colega. As meninas brigavam mais pelo motivo de paquerarem o mesmo menino ou por ficar sabendo que a colega havia feito algum comentário negativo ou falado mal delas. E as brigas entre meninos e meninas eram por desentendimentos que ocorrem no dia-a-dia ou pelos meninos fazerem pirraça, contrariando as meninas de caso pensado. Ou, então, quando exibiam zombarias com os sentimentos delas, por terem descoberto quem era o garoto de quem gostavam.

As meninas, por serem um grupo menor na sala de aula, sentam-se perto umas das outras; geralmente, na fileira que é encostada na parede da sala, perto das janelas, ficam sentadas quatro meninas e, na outra fileira, ao lado, só que mais para o fundo da sala, as outras três meninas, que são as que mais conversam entre si, mas não se tornam um grupo isolado ou apartado

das outras meninas. O restante do espaço é ocupado pelos meninos. (Diário de campo, 25/04/07).

Alguns meninos vêm mais bem vestidos para sala de aula - com tênis, camiseta, às vezes era o uniforme, calça jeans e boné ou óculos de sol. Havia outros, porém, que mal tinham o uniforme da escola para usarem, tal como algumas meninas. Percebi que usavam camisetas com furos, *shorts* ou bermuda com um rasgo pequeno e cabelos não cortados e maltratados. Na maioria das vezes, usavam chinelos, que mostravam seus pés sujos e as unhas não cortadas. Observei que alguns tinham manchas brancas na pele.

Também havia uma menina que ia com roupas bem simples, com calças curtas para a sua idade, blusas ou camisetas manchadas. Mesmo assim, as meninas sempre estavam com batom nos lábios, com prendedores de cabelo, maquiagem no rosto; na sala, maquiavam-se e uma emprestava para outra o “gloss”, o batom, o pente e até o perfume; dentro do estojo, traziam até esmalte de passar nas unhas. A maioria das meninas calçava rasteirinha ou tênis, calça e camiseta, que era o uniforme da escola.

Embora agitadas e briguentas, as crianças são alegres, inteligentes e criativas. Isso faz lamentar intensamente o fato de que muito poucas – menos da metade – ao final do ano de 2007, conseguiram ir para a 5ª série do segundo ciclo do Ensino Fundamental, por não terem sido devidamente ensinadas a ler e escrever. Estas apresentavam muita dificuldade em interpretar textos, além de não saberem interpretar e resolver as situações-problema propostas na aula de matemática.

3.2.1. Em destaque as crianças entrevistadas

A maior parte das dez crianças selecionadas para as entrevistas e dinâmicas se enquadrava no critério de crianças que se destacavam e melhor se comunicavam na sala de aula, além de apresentarem, igualmente, maior interesse em assuntos de namoro. Apesar disso, escolhi, entre eles e elas, um menino e uma menina que não se encaixavam nesse perfil, mas que tinham características contrárias aos primeiros: eram mais tímidos e demonstravam falta de interesse em assuntos de namoro, apesar de fazer parte da turma de amigos das crianças que se destacavam. Com isso, pretendi oportunizar certa heterogeneidade entre as crianças escolhidas, embora, para o tema a ser discutido – sexualidade –, fosse aconselhável lidar com participantes que fossem mais desinibidos e tivessem mais facilidade em

comunicar-se, pois falariam de questões que envolvem sentimentos e idéias íntimas e pessoais. Também era importante que tivessem certa familiaridade com o tema namoro, uma vez que se objetivava apreender seus sentimentos e sensações sobre as relações afetivas e sexuais, bem como captar suas manifestações sobre erotismo, desejo, amor e prazer.

Nesse sentido, foram selecionados cinco meninos e cinco meninas³⁰, que participaram da entrevista individualmente, sendo que, na dinâmica com músicas, foram separados e ouvidos em dois grupos: um de meninas e outro de meninos.

As meninas são: Taís, 11 anos; Alessandra, 12; Lilian, 11; Suzana, 11; Jéssica, 10. Esta última é a menina que dizia não se interessar pelo assunto “namoro”. A seguir, farei uma breve apresentação de cada uma delas.

3.2.1.1. As meninas

TAÍS, 11 ANOS: "A minha mãe me trata como adolescente, ela me manda fazer o serviço de casa"; "Eu tenho vergonha de dizer o que eu sinto para ele"

Taís tem 11 anos, é uma menina alta, magra, com a pele morena clara³¹, cabelos castanhos, nem lisos e nem encaracolados, com comprimento que vai até os seus ombros, olhos castanhos. Geralmente, veste-se com calça jeans e usa rasteirinha. Tem mais amizade com Luiza e Alessandra. Apresentando uma estima baixa, diz achar-se feia e afirma ter vergonha de se declarar para o menino de que diz gostar. É carinhosa com as colegas: no meu cabelo adorava passar a mão e tirar os fios brancos. Frequentemente, estava brigada com alguma menina, porque ambas gostavam do mesmo menino ou porque “achavam que ela é falsa”, segundo diziam algumas colegas. Geralmente, de acordo com o que observei, nunca era correspondida pelo menino de quem ela gostava. Não apresentava interesse na aula, passava a maior parte do tempo conversando. Em seu depoimento, ao responder sobre seu dia-a-dia, Taís relata:

³⁰ Os nomes apresentados são todos fictícios, para não expor as crianças que aceitaram participar da pesquisa. A questão da exposição das crianças, na pesquisa, pela utilização de seus nomes ou a falta de identidade destas, por não serem tratadas pelos seus próprios nomes, é tratada por Sonia Kramer (2002).

³¹ A caracterização das crianças foi realizada de acordo com o olhar da pesquisadora, não correspondendo aos critérios para definir cor/raça respondidos pelo(a)s responsáveis no questionário sócio-econômico e cultural.

No final de semana, na manhã, eu acordo 11 horas e levanto e vou fazer o serviço: varro a casa, lavo a louça, varro o quintal, e minha mãe lava roupa. Tem vez que eu faço o almoço, lavo a louça e vou brincar de pular corda, pega-pega, rela-congela, esconde-esconde, cada macaco no seu galho. Volto e vou jantar, escovo os dentes e assisto televisão e vou dormir. No domingo eu, minha mãe, meu padrasto e meus irmãos (dois meninos - um tem dez e o outro tem 8), vamos pra prainha. Nós vai pra casa e faço o serviço, assisto televisão e brinco. À noite eu não brinco, a minha mãe não deixa [...]
 Na minha vida, a pessoa que eu mais gosto é a minha mãe, eu não gosto do meu padrasto, ele é chato.
 As minhas melhores amigas são a Tatiane e a Alessandra. (Taís).³²

Sua mãe é dona de casa e seu padrasto é o único que trabalha fora e tem salário; moram em cinco pessoas na casa, alugada. Sua mãe estudou até a 4ª série e sua família é evangélica. Os alimentos mais consumidos pela família, em geral, são arroz e feijão, carne cozida e macarronada. Parece ser uma família de hábitos simples.

Taís diz gostar mais de brincar de pega-pega e conta que sua mãe não permite que ela brinque à noite, por causa dos meninos do bairro; não gosta de brincar de casinha. Ela ajuda nos afazeres domésticos com a limpeza da casa e lava as louças que sujam no almoço e no jantar, enquanto sua mãe fica responsável por lavar as roupas de todos da casa e passá-las.

“ALESSANDRA, 12 ANOS: “Adolescente pode sair, eu saio de vez em quando”; “Beijo de língua é muito bom ... eu gosto de usar calça bem justa”

Alessandra tem 12 anos, é baixa, morena clara, com cabelos encaracolados, castanho-escuros, e olhos cor de jabuticaba; tem um corpo que já apresenta curvas, bem torneado, pernas grossas e seios desenvolvidos – é a única menina que tem o corpo mais de “mocinha”. Não costuma usar uniforme, usa calça *jeans* bem apertada (e diz que gosta de usá-la assim), blusinha e sandálias ou tamancos com plataformas mais altas - que variam entre sete a dez centímetros; às vezes, também usa tênis. Ela é, claramente, a menina mais cobiçada da classe, considerada a mais bonita pelos meninos. Vários meninos diziam gostar dela. Ela

³² A transcrição da entrevista segue fielmente a fala das crianças. A entrevista começou quando pedi às crianças que falassem detalhadamente o que fazem desde o acordarem até dormirem, na semana e no final de semana, e para me contarem do que gostam de brincar e das pessoas de que mais gostam.

também era a que mais se destacava na aprendizagem dos conteúdos propostos pela professora.

De todas as meninas, é a que mais tem facilidade para se comunicar. Conversa tanto com os meninos, quanto com as meninas. Algumas meninas a elegeram como a melhor amiga; como não costuma brigar por questões relativas a namoro, geralmente, suas amigas brigam por ela.

Em seu relato do cotidiano, Alessandra diz:

Eu moro com a minha mãe e os meus dois irmãos. A minha mãe e o meu pai são divorciados. Meu pai e minha mãe namoram; e o meu pai vai casar e, talvez, a minha mãe também.

Quando eu acordo, escovo os dentes, tomo café e venho pra escola.

Eu chego e converso com as meninas, com a Lílian - a minha melhor amiga. A gente faz a lição, termina e vai fofocar.

Eu vou para minha casa, almoço, lavo louça, limpo o fogão, varro a casa e vou assistir a novela da tarde.

À noite, eu converso com as minhas amigas, perto de casa.

No final, a gente viaja, nós vamos pra casa do namorado da minha mãe, nós fica conversando; aí, o Clebinho vai lá. Tem vez que a gente sai e vai para o assentamento, ando de cavalo, dou comida pras galinhas.

As pessoas que eu mais gosto é a minha mãe e os meus irmãos.

Quando eu era criança, eu era arteira. Eu lembro quando o meu pai e a minha mãe separaram, eu não achei nem melhor e nem ruim. (Alessandra).

Como se vê, Alessandra mora com sua mãe e seus irmãos, em casa própria, e parece ter uma boa relação com o seu pai e a namorada de seu pai. Várias vezes ela me contou que foi passear na casa do pai e na casa da namorada do pai, passar o final de semana inteiro e se divertir muito. Sua mãe é jovem, tem 27 anos, trabalha como auxiliar geral, tem curso superior e ganha um salário mínimo.

Ela já não brinca como as outras meninas: seu lazer é conversar com as suas amigas, namorar e passear com a família do pai ou com sua mãe. Tem a responsabilidade de cuidar da casa, enquanto a sua mãe trabalha fora. E fala da infância, no passado: “quando eu era criança...”.

LILIAN, 11 ANOS: "Eu odeio brincar de bonecas"; " Beijo de língua é nojento"

Lílian tem 11 anos, é negra, cabelos crespos e pretos queimados de sol; segundo a classificação do pai, ela é de cor parda e ele é preto. Veste-se com a calça e a camiseta da

escola. Tem os olhos castanho-escuros, com cílios grandes e negros, não é alta nem baixa para a sua idade, é magra. Conversa bastante, mais com as meninas do que com os meninos. Não presta muita atenção à aula, tem muita dificuldade na aprendizagem, assim como Taís. Embora se relacione relativamente bem com as outras meninas, em geral, ela se senta perto de Andréia, que é uma menina muito tímida, embora diga que a pessoa de quem mais gosta é Alessandra, outra colega da sala. Lílian gosta de passar batom e de se arrumar, dentro da sala de aula. Cheguei a observá-la fazendo fofocas e intrigas, colocando uma colega contra a outra e, às vezes, mostrando-se bem irônica.

Em seu relato do cotidiano, diz:

Minha família é minha mãe, pai, irmã, eu e minha tia.
 Eu acordo, tomo banho, tomo café da manhã e vou pra escola.
 Chego da escola, almoço, assisto à novela, eu vou brincar lá fora. Às vezes, faço serviço.
 À noite eu saio pra brincar, tem dia que eu nem janto. Um dia eu jantei quase meia-noite [...]
 Da minha casa eu gosto mais da minha mãe, do meu pai e do meu irmão. Eu gosto da Alessandra, que é da escola. (Lilian).

Na casa de Lílian, vivem em cinco pessoas. Sua família sobrevive com um salário mínimo e em casa própria. Seu pai é pescador e sua mãe está desempregada. Sua família é evangélica, embora nunca a tenha identificado como praticante, nem na escola, nem em seus depoimentos.

Em entrevista, contou-me que não gosta de brincar com bonecas e que prefere esconde-esconde, não ajuda em casa nos trabalhos domésticos, passa a tarde dormindo e depois vai jogar vídeo-game ou assistir novela e, depois, desenho animado. Ela relatou que gosta de brincar à noite, mas que também paquera, quando tem um menino bonito brincando com ela, mas que suas companhias para brincadeiras são, na maioria, meninas, com idade variando de 10 a 13 anos.

SUZANA, 11 ANOS: "(...) quando fiquei *me sentindo* mocinha, comecei a me arrumar mais, usar roupas mais curtas"; " Eu sou só de um, mas eu não quero namorar, vai... eu prefiro ficar"

Suzana tem 11 anos, ela é mais magra que Taís, não é baixa, é morena clara, com os olhos grandes e brilhantes, tem uma voz muito bonita e, às vezes, ela fala como uma

mulher adulta. É meiga, ri muito, gosta de conversar, mas copia o que a professora registra na lousa, apresenta dificuldade de aprendizagem, apesar de ter-se desenvolvido, no decorrer do ano. Tem alguns meninos que a acham bonita; o Alencar, por exemplo, é “apaixonado” por ela, a ponto de chegar a chorar... Ela é vaidosa, fala baixo e com delicadeza, porém, a sala inteira ouve quando resolve dar suas gargalhadas. Sempre está de bom humor. Tal como as colegas, distrai-se bastante com adesivos, figurinhas, diário, entre outros objetos.

Em seu relato do cotidiano, diz:

Eu moro com minha vó e vô.
 Eu levanto, aí me arrumo pra ir pra escola, volto e brinco.
 Eu almoço, espero descansar a comida, lavo a louça e vou cuidar de um menino.
 Eu cuido do nenê da minha madrinha em frente da casa da minha mãe, perto da minha vó.
 Eu cuido dele depois do almoço até as cinco horas. Eu ando com ele, brinco, ando de motoca, ele tem um aninho.
 Eu gosto dele, mas a tia dele é irritante, chata. Eu dou comidinha, mas a mãe dele deixa pronta. Eu dou banho nele, tem uma menina que o Rafael que cuida.
 Depois do serviço, eu passo na minha mãe, dou um beijo e vou pra minha vó.
 Chego e assisto a Malhação, tomo banho, janto, lavo louça e assisto a novela e vou dormir.
 Lá no serviço, eu assisto DVD de criança. Quando ele dorme, eu saio um pouco pra brincar, tem criança lá do lado, ou eu durmo com ele [...]
 Eu gosto de assistir a filmes de noite.
 As pessoas que eu mais gosto é da minha mãe, do meu irmão, a minha vó é legal, mas eu não gosto muito do meu vô não.
 Tem hora que eu gosto de trabalhar, mas tem hora que não, que tem gente que perturba a minha vida.
 Ao mesmo tempo, eu queria brincar e cuidar dele.
 Eu dou o dinheiro prá minha vó e quando eu quero alguma coisa, levar dinheiro pra escola, ela me dá. Eu ganho 30 reais por mês. (Suzana).

De acordo com o questionário respondido por sua família, seu pai é casado e sua mãe é solteira, ela mora com os avós, que possuem casa própria e vivem com uma renda mensal de um salário mínimo; sua mãe, no momento, está desempregada e mora sozinha perto da sua casa. São católicos e ela frequenta a catequese todos os sábados.

Suzana disse que, às vezes, brinca com a boneca Barbie ou de casinha, mas uma das brincadeiras de que ela mais gosta é esconde-esconde e pega-pega; quase não há meninos, nas brincadeiras. Ela declarou que gosta de trabalhar de babá e que, quando ela precisa comprar alguma coisa, pede dinheiro para a sua avó. Ela gosta de um menino, mas ele não sabe que ela gosta dele. Segundo disse, até hoje ela só deu um selinho e nunca namorou sério.

JÉSSICA, 10 ANOS: "Eu me acho ainda criança"; "Eu acho o beijo uma coisa nojenta"

Jéssica tem 10 anos, é magérrima, tem a cor de pele parda, olhos castanho-escuros, é a menina mais alta da sala. É tímida, fala pouco. É distraída e, às vezes, parece que está desconectada do mundo.

Nunca a ouvi falando de meninos, de namoro, sobre gostar de alguém. Não cheguei a vê-la brigar com seus/suas colegas. Fala bem baixo, pausadamente, e aparenta ser uma menina muito tranqüila.

Taís e Jéssica andam com roupas bem simples, não raro esta veste umas blusinhas que ficam curtas em relação ao seu tamanho; ela vem sem pentear o cabelo, não passa batom, como as outras meninas. Na verdade, a maioria das meninas parece que não tem condições de comprar o uniforme da escola. As que andam com roupas melhores e mais bem arrumadas são Alessandra, Luíza e Lílian.

Em seu relato, Jéssica, diz:

Eu acordo, escovo os dentes, tomo banho, visto a minha roupa, tomo café (pão com manteiga e café puro) e vou de bicicleta pra escola. Na escola eu rezo, nós vamos pra sala, aí, depois, eu faço lição e fico brincando na sala de joguinho. Volto pra casa e almoço; lavo louça e o fogão e vou dormir. A minha mãe limpa a casa, não trabalha fora. Na minha casa mora eu, minha mãe, meu pai e duas irmãs (de onze e nove) e meu tio. Meu pai trabalha na cerâmica. À tarde, depois de dormir, eu vou assistir a filmes e vou brincar na rua de pega-pega, esconde-esconde, com meninas e meninos, tem uns mais velho e outros novo. Eu brinco até de noitão até às dez horas. Eu não gosto de brincar de boneca e de casinha. Eu janto onze horas da noite e vou dormir. No fim de semana, eu acordo nove horas e vou limpar a casa, eu lavo só as minhas roupa e vou brincar de futebol só de meninas, nós não deixa os meninos brincar. No domingo, eu acordo às nove e limpo a casa, almoço e de tarde vou pro rio com a minha família e volto à noite, vou pra igreja católica, volto e janto e vou dormir. As pessoas que eu mais gosto é da minha mãe e do meu pai. A minha melhor amiga é a Luíza, aqui da sala. (Jéssica).

Na casa de Jéssica, moram seis pessoas, incluídos os seus tios; os responsáveis indicaram subsistir com apenas um salário mínimo e que moram em casa alugada; são praticantes da religião católica.

Ela gosta de brincar de bonecas e de futebol. Jéssica não manifestou interesse no assunto namoro e disse nunca ter gostado de alguém. Gosta de ajudar em casa, de brincar e de ir à missa.

Como se pode observar, a maioria das meninas não prefere brincar de bonecas e de casinha, mas gosta de jogos de perseguição, em que possam brincar meninos e meninas. Fiz uma pergunta sobre o porquê de não brincarem com meninos e elas responderam que era porque havia poucos meninos perto de suas casas; somente Taís respondeu que sua mãe não deixava brincar com meninos, enquanto Jéssica disse que não gosta e não deixa os meninos participarem das brincadeiras.

3.2.1.2. Os meninos

Quanto aos meninos participantes da entrevista, foram os seguintes: Jonas, de 11 anos; Jorge, 10 anos; Gustavo, 12 anos; Alencar, 11, e Raí, 11 anos, também.

JONAS, 11 ANOS: "Eu não sou mais criança"; “ Tem um monte de menina que gosta de mim”

Jonas tem 11 anos, a cor da sua pele é parda, é magro e tem os olhos castanho-escuros. Ele se preocupa com sua aparência: anda bem arrumado, usa boné e calça baixa e larga no cós, mostrando a cueca. É bastante paquerado pelas meninas. Tem muito interesse no assunto namoro, sempre fala sobre isso na sala de aula, porém, na entrevista, em situação “cara a cara” comigo, mostrou que tinha vergonha de falar sobre o assunto e sobre o que pensava. Tem uma letra bonita, é caprichoso, ri muito e não é de briga. Gosta de assistir a filmes e jogar vídeo-game. Sempre ele vem comentar comigo sobre os filmes que passam na televisão. Tem o costume de conversar com as meninas.

Em seu relato, Jonas, diz:

Eu acordo, vou trocar de roupa, tomo o café, escovo os dentes e vou pra o ponto de ônibus.

Venho pra escola, vou rezar, vou pra classe e aí faço lição: dou uma volta dentro da classe. Vou pra o recreio e fico brincando, de vez em quando, tomo a merenda.

Volto pra casa e almoço; escovo os dentes e vou dormir, aí depois que eu acordo, lá por uma base das quatro horas, eu ajudo: vou lavar louça, limpar fogão, depois eu vou brincar lá em casa.

Eu brinco de futebol, nado na piscina, de esconde-esconde, com meus primos.

Na minha casa é eu, minha mãe, meu pai e meu irmão e irmã, de quinze e treze. Depois, à noite, tomo banho, vou jantar, assisto a televisão, o desenho na Record. Depois escovo os dentes e vou dormir.

No final de semana, eu acordo sete horas, vou pra catequese, venho pra casa brincando. Almoço e cada um pega um serviço pra fazer.

À tarde, tem dia que nós sai na casa dos parentes, fica até tarde. Volto à noite, janto e vou dormir. No domingo, todos vai na igreja, menos o pai. No domingo é a mesma coisa que no sábado.

Meu pai trabalha de caseiro. (Jonas, 26/11/07).

Moram cinco pessoas na casa, que é cedida, pois o pai de Jonas trabalha de caseiro, sua mãe é auxiliar geral. Eles e os irmãos vivem com uma renda mensal de três salários mínimos. São praticantes da religião católica.

Os afazeres domésticos são divididos entre o irmão e a irmã; ele contou que, se não fizer a sua parte direito, sua mãe bate nele com a bengala. Ela sofreu um acidente e precisa da bengala para se locomover e, quando precisa, usa-a para “corrigi-lo”. Em casa há regras que precisam ser seguidas, “senão, o pau come” (26/11).

JORGE, 10 ANOS: “Os adolescentes namoram, (...) nós não, só beija e tá bom”; “Nunca namorei”

Jorge tem 10 anos, é gordinho, branco, de olhos grandes e castanhos. Não fala sobre namoro e parece que não tem interesse nesse assunto. Ele foi o menino selecionado para participar da pesquisa por não se enquadrar no perfil de crianças que se destacam na sala por serem comunicativas ou por apresentarem interesse pelo assunto namoro. É brincalhão, não tem o costume de brigar, parece ser um menino muito carinhoso. Tem um bom relacionamento com os colegas, mas não conversa muito com as meninas. Não deu entrevista sobre o seu cotidiano, por motivo de ausência (que é um problema na escola), e sua família não respondeu ao questionário sócio-econômico e cultural. Em conversas informais, disse-me que cuida do irmão mais novo, enquanto a mãe faz trabalho artesanal, como *biscuit*, e pinta

pano de prato. Diz gostar de jogar vídeo-game e fala mais sobre filmes e desenhos. Não se interessa muito por jogar futebol, embora goste de torcer pelo time do São Paulo.

GUSTAVO, 12 ANOS: "Adolescente é mais esperto, criança não"; "O amor é lindo, falar com ela me dá um frio na barriga (risos)"

Alto e magro, Gustavo também é negro e, a meu ver, muito bonito, esperto e sorridente. É muito comunicativo, quase sempre leva para casa bilhete da professora com reclamações referentes ao seu comportamento. Ele apresentou um bom desenvolvimento em relação ao modo como se encontrava no mês de junho, chegou ao final do ano lendo e escrevendo. Mostra interesse no assunto namoro, a maior parte do tempo fala sobre meninas. De vez em quando arruma confusão, mas é um menino muito carinhoso e atencioso, abraça a professora, sempre está conversando com as meninas. Ele se senta na carteira da frente, para que a professora tenha um controle maior sobre ele. Quando quer, realiza as atividades, mas, geralmente, passa o tempo em sala conversando e fazendo brincadeiras. Ele é considerado bonito pelas meninas e vive esbanjando charme³³, às vezes, vai todo arrumado para escola, sem uniforme, de bermuda social e camiseta de gola pólo. Algumas vezes, ele vem me contar sobre as novidades que acontecem na sala de aula e sobre a sua vida.

Em seu relato, Gustavo diz:

Eu acordo cedo, tomo banho, tomo o café, de vez em quando, e eu compro o pão e venho pra escola de bicicleta.

Aí, depois, na escola faço a lição, de vez em quando, aí eu vou pra casa e tomo banho e vou arrumar a casa. Varro, passo o pano no chão, lavo a louça, o meu pai faz o almoço, tem vez que é eu. Depois, eu almoço e lavo a outra louça e vou dormir. Meu pai vai pro serviço dele, na Andorinha.

Eu acordo tomo mais um banho, janto e vou pra prainha, tem vez que eu levo o meu irmão, ele tem sete anos. Eu venho embora, a minha mãe chega e faz a janta.

Eu tomo banho, janto e vou pra rua e brinco de pega-pega e esconde, tudo misturado menino e meninas, mais ou menos da mesma idade, tem bastante criança.

Depois de brincar, eu tomo banho e vou dormir.

No final de semana, eu acordo bem cedo, faço café, compro pão, de vez em quando vem o sono e eu volto a dormir. Meus pais estão dormindo.

Depois de almoçar eu lavo a louça e vou brincar até as seis horas, vou pra vários lugares brincar, não fico só perto de casa. À noite eu vou pra igreja

³³ Digo que ele vive esbanjando charme, pois ele parece acreditar nisso, principalmente, ao me perguntar se eu acho que ele está bonito.

Assembléia de Deus, volto, janto e vou pra escola dominical e faço a mesma coisa que no sábado. (Gustavo, 26/11).

Seu pai e sua mãe fizeram até a primeira série, o pai trabalha de frentista e a mãe de doméstica, com uma renda mensal de dois salários mínimos. Moram quatro pessoas na casa, que é própria. São evangélicos praticantes.

Gustavo tem a responsabilidade de cuidar da casa e do irmão mais novo e conta que, às vezes, faz o café e até o almoço, quando o seu pai se atrasa para vir almoçar. Mesmo tendo tarefas para cumprir, reserva um tempo para o lazer, vai à prainha, joga vídeo-game, brinca de futebol. Mas é à noite que ele mais gosta de brincar, é o momento em que se encontra com as meninas e os meninos para brincar e aproveita para paquerar. Sempre toma banho para brincar, passa perfume, mesmo sabendo que terá que tomar outro banho para dormir.

ALENCAR, 12 ANOS: "No meu pênis começou a nascer cabelo"; "Ela não tem coração, vou esquecer ela"

Alencar tem 12 anos, é de cor parda, tem olhos marcantes e castanhos. Costuma conversar comigo sobre seus sentimentos e, ao falar de sua “amada” Suzana, já chegou a ficar com os olhos cheios de lágrimas. Tem um bom relacionamento com os meninos e as meninas da sala de aula. Às vezes é tímido; quando está triste, ele se isola e fica em completo silêncio.

Em seu relato, ele diz:

Eu acordo, escovo os dentes, fico assistindo a TV até minha mãe acordar. Eu vou comprar pão. Nós toma café da manhã, eu, minha mãe, meu irmão e meu pai.

Eu vou pra escola a pé, é longe. Encontro os meus amigos no meio do caminho.

Volto da escola, almoço, levo meu irmão pra escola. Depois volto e vou brincar de pega-pega, pula corda, rela-congela, e volto pra tomar café da tarde e assisto a TV [...]

Eu jogo vídeo-game, faço capoeira, às duas horas da tarde. Chego e vou brincar de bola.

No domingo, eu vou trabalhar com meu pai.

Nós vamos matar porco, laçar boi, ou descarregar saco de cimento e, na hora do almoço, nós come marmitex. Meu pai me dá o dinheiro pela ajuda, todo mês, e eu dou pra minha mãe: ele dá vintão. (Alencar, 26/11).

Na casa de Alencar, que é alugada, moram cinco pessoas. Seu pai é açougueiro, mas está desempregado, e sua mãe é empregada doméstica. A renda mensal é um salário mínimo. São católicos.

Como Gustavo, Alencar gosta de brincar à noite, que é o momento de também paquerar. Ele conta que as brincadeiras, como pega-pega e verdade ou desafio, são propícias para ficar perto ou tocar as meninas por quem sentem algum interesse afetivo-sexual, se possível podem até beijar ou “ficar”. Ele também se arruma, passa perfume e coloca uma das suas melhores roupas, pois quer impressionar a menina que ele paquera.

Em sua casa, seu trabalho é de lavar as suas próprias roupas e, no final de semana, ajuda o seu pai, que presta serviços informais. Este lhe retribui, com vinte reais por mês, o trabalho prestado em alguma ocasião, dinheiro que ele dá a sua mãe, que o gasta com o que achar necessário.

RAÍ, 11 ANOS: "Eu não sou adolescente. Mas vivo como adolescente, porque eu trabalho vendendo sorvete"; "Não tive coragem de falar, dá vergonha de chegar, vai que ela fala um não"

Raí tem 11 anos, é negro, tem os cílios grandes e olhos expressivos, é bem magro, “parece um anzol”, conforme dizem os amigos. Não tem interesse nos conteúdos da escola, mas, em suas atuações na vida extra-escolar, apresenta facilidade para resolver vários problemas e situações. Na sala de aula, não copia uma linha do que está escrito, nem faz as lições de matemática, mas trabalha vendendo sorvete na rua, no carrinho de mão e, nesse momento, resolve todas as contas e trocos de pagamentos, com tranquilidade. É brincalhão, de vez em quando participa das brigas, como o Gustavo e o Alencar, mas não está no rol dos meninos que vão todos os dias para a diretoria. Ele é engraçado, vive contando piadas e fazendo brincadeiras com os colegas. Constantemente, a professora o repreende. Às vezes é nervoso e “respondão”, como se diz na escola.

Em seu relato, diz Raí:

Eu acordo, escovo os dentes, tomo banho, não tomo café, e venho pra escola.

Volto pra casa, almoço e vou vender sorvete até as seis horas da tarde. Chego em casa e dou o dinheiro pra minha mãe.

Eu vou tomar banho, janto e fico assistindo a televisão, assisto a novela; às vezes, jogo vídeo-game com meu amigo. Dois moleques vêm na minha casa.

No final de semana, eu acordo e fico brincando na rua, de jogar bola, até dar a hora de vender o sorvete. Almoço e vou vender. Chego às seis horas e tem vez que vou ensaiar no grupo de *rap*; então eu vou dançar. Aí eu volto e janto, tomo banho e vou assistir a novela.

No domingo, a partir das duas horas da tarde, venho na praça e vou jogar bola. Chego em casa, tomo banho e assisto a novela. No domingo não vendo sorvete, eu gosto de brincar no domingo. (Raí, 27/11).

Na casa de Raí, que é cedida, moram em quatro pessoas - ele, a mãe e seus irmãos. Sua mãe trabalha de auxiliar geral e a família se mantém com um salário mínimo. A religião é católica.

Raí não ajuda no trabalho doméstico, mas trabalha na rua, vendendo picolé, a tarde inteira, e somente chega à noite; ele gosta de brincar de bola e de vídeo-game, a maioria que participa das brincadeiras são meninos, são poucas as meninas que moram perto da sua casa.

3.2.1.3. Sintetizando: o que fazem essas crianças fora da escola?

Em vários depoimentos, alguns meninos e meninas mostram como parte de seu lazer o passeio na prainha, um lugar na cidade que é turístico, em que se têm alguns bares na areia da praia. Antes de chegar à parte de areia, tem-se o que as pessoas da cidade chamam de orla, uma calçada que tem de comprimento quilômetros e onde muitas pessoas fazem caminhada. Existe um parquinho, em que algumas crianças brincam, e algumas famílias aproveitam as sombras das árvores e fazem piquenique.

As crianças entrevistadas dizem que, na rua, brincam mais de pega-pega, esconde-esconde e de verdade ou desafio. Porém, na escola, não costumam brincar de esconde-esconde e pega-pega. As meninas costumam brincar de “coca-cola” com os meninos da mesma turma. Essa se parece com a brincadeira de roda, com cantorias, mas tem uma regra de que um tem que pisar no pé do outro. Os meninos brincam mais de lutinha e de correr atrás de alguma menina, mas sem combinar algum tipo de brincadeira ou jogo. As outras crianças da escola, entre 8 e 9 anos, gostam mais de brincar de jogos de perseguição, como pega-pega e esconde-esconde, semelhante às brincadeiras realizadas na rua pelas crianças da 4ªRE. Os relatos das meninas indicam que elas são mais livres, em suas brincadeiras, para interagir com

meninos, quando as brincadeiras são realizadas na rua. Porém, elas apontam três situações para que isso não aconteça: a primeira de não brincarem com meninos por não morarem perto de suas casas; a segunda, porque as mães não permitem, e a terceira por não gostarem de brincar com meninos. Já o motivo dado pelos meninos para não brincarem com meninas coincide com os argumentos que as meninas deram. As meninas que responderam que não brincam com meninos por não ter quase meninos perto de suas casas, ou porque a mãe não deixa, interagem com meninos na escola, mais pela conversa do que por brincadeiras ou jogos de perseguição.

A percepção que os profissionais da escola demonstram ter dessas crianças é de que são desocupadas, sem controle por parte dos responsáveis e provindas de “famílias desestruturadas”. Em seus pronunciamentos, elas são nomeadas de “crianças-problema”, a ponto de as crianças das outras quartas séries se referirem a elas da mesma forma. Verifiquei, no livro de ocorrências disciplinares da escola, que, nas demais quartas séries, se apresentavam números equivalentes de ocorrências registradas. Também tive a oportunidade de ouvir sérias reclamações de uma professora da outra 4ª série, sobre alguns de seus alunos. O discurso sobre a “sala das crianças-problema”, estereotipado e estigmatizante, era vigente antes mesmo da entrada dessas crianças na escola, sendo que essa marca perseguiria qualquer criança que fosse estudar nessa classe.

Ali, se produzem identidades e subjetividades, através de gestos, de palavras e de práticas visíveis e invisíveis, sutis, perceptíveis e imperceptíveis, conscientes e inconscientes. Eles e elas eram levados a se auto-classificarem como diferentes das outras crianças. Como numa corrente de persistência e repetição: de tanto ouvir dizer que sou “X”, posso acabar por acreditar que sou “X”. As crianças tinham suas formas de resistência, enfrentavam os adultos, não concordavam com suas declarações, mas, como vítimas de um assalto, podem não resistir e se entregar.

As contradições são inevitáveis. De um lado, cabisbaixos, engolem as suas palavras e entram na linha da normalidade; de outro, não desistem e contra-atacam, fazendo questão de vestir a roupagem³⁴ que lhes foi oferecida, bem como fazendo uso das armas recebidas, as quais deverão abalar ainda mais as estruturas da ordem social e escolar, que já são tão temidas e criticadas socialmente.

Telles (2005) também relatou, em sua pesquisa, a discriminação que sofrem as crianças que são mais desfavorecidas economicamente. Segundo a professora da sala que

³⁴ Utilizei essas metáforas para expressar a roupagem que significa o estigma de crianças-problema e as armas são as características que apresentam essas crianças de serem agressivas, briguentas e indisciplinadas.

observou, as crianças que faltavam o faziam em virtude da desestrutura das famílias, pois afirmava que “meninos e meninas não faziam nada o dia inteiro e a maioria ficava na rua”(p.102).

As famílias dos alunos da 4ª série RE também são vistas como desestruturadas, mas o que seria uma família desestruturada? Seria uma família que não é composta por pai, mãe e irmãos? Se for por esse motivo, há um engano aí, pois a maioria dessas crianças tem em suas casas pai, mãe e irmãos. Seria outro, então, o motivo? Talvez o fato de que a criança provenha de uma família menos favorecida economicamente? Nesse caso, os professores e demais profissionais da escola contariam, porventura, com renda salarial tão acima daquela média apresentada pela família de seus alunos?

Como observado nos depoimentos das crianças, eles e elas trabalham, sistematicamente, todos os dias, seja se responsabilizando por importantes afazeres domésticos, seja trabalhando fora de casa e ganhando algum dinheiro ou não. Das dez crianças entrevistadas, entre meninos e meninas, somente uma não tinha uma rotina de trabalho comprometida com certos tipos de atividades domésticas, sendo que uma delas não o realizava por que trabalhava fora de casa. Três crianças faziam trabalhos informais, sendo que somente um menino não estava trabalhando naquele momento, mas havia trabalhado em oficina mecânica.

Portanto, essas crianças não são desocupadas, pois vivenciam uma rotina permeada por responsabilidades comparadas, em vários casos, às de um adulto. Observe-se, no quadro abaixo, o que disseram as crianças entrevistadas sobre seus compromissos diários com responsabilidades que envolvem trabalho:

Quadro 1. Nome das crianças e tipo de ocupação diária.

Nome da criança	Idade	Tipo de ocupação diária
Raí	11 anos	Vendedor de picolé
Taís	11 anos	Ajuda nos afazeres domésticos
Alessandra	12 anos	Ajuda nos afazeres domésticos
Lílian	11 anos	Brinca e assiste televisão
Suzana	11 anos	Trabalha de babá
Jéssica	10 anos	Ajuda nos afazeres domésticos
Jonas	11 anos	Ajuda nos afazeres domésticos
Jorge	10 anos	Cuida do irmão mais novo
Gustavo	12 anos	Ajuda nos afazeres domésticos e cuida do irmão mais novo
Alencar	12 anos	Ajuda o pai no serviço

Quando elas dizem que se consideraram adolescentes e vivem como crianças, como veremos adiante, revelam que “brincar” significa coisa de criança, e, como gostam de brincar, consideram-se crianças. Da mesma forma, por observarem as transformações no próprio corpo, pensarem em namorar e terem responsabilidades de trabalho idênticas às dos adultos, consideram-se adolescentes. A dicotomia entre ser criança e ser adulto está presente em suas falas, uma vez que, para elas, ser adolescente é quase uma forma de ser adulto.

As diferenças de gênero precisam ser analisadas de acordo com o contexto social observado, uma vez que os resultados desta pesquisa não coincidem com o que mostra Telles (2005), sobre serem as meninas que apresentam um maior controle nos tempos da casa e na escola. Observei, ao contrário, que as meninas e os meninos, de modo geral, realizam os mesmos tipos de tarefas, como lavar a louça, limpar a casa e cuidar dos irmãos mais novos. Os meninos, no entanto, não exerciam somente serviços considerados masculinos por envolver força física, como carregar lixo, varrer o quintal etc., mesmo em casas em que se tinha irmã e os afazeres eram divididos. Os meninos brincam à noite na rua como as meninas, porém uma das meninas respondeu que a mãe não a deixa brincar com outros meninos, e uma respondeu que brinca à noite, mas não gosta de brincar com meninos.

As categorias como raça/etnia, classe, religião, idade se entrecruzam com a categoria de gênero, para que possamos entender o fenômeno das relações sociais. As diferenças de gênero vão além dos papéis masculinos e femininos socialmente atribuídos a meninos e meninas como comportamentos considerados desejáveis em sua cultura ou sociedade. A influência do meio social em que vivem e os significados atribuídos às diferenças dos sexos podem, em situações circunstanciais, e, dentre essas, as condições econômicas familiares, influenciar para que meninos exerçam papéis considerados femininos e as meninas exerçam papéis considerados masculinos. Os papéis sociais, como as identidades, são políticos, negociados e readaptados. A sua constituição não é nem fixa e nem binária, segundo é comumente definida. Embora sejam constituídos por oposições binárias, não são fixos. As próprias normas são constantemente ressignificadas e reordenadas segundo os lugares e as situações específicas em que ocorrem.

Por meio das relações dialógicas, a palavra tem a função social de comunicação e de instituir significados e sentidos para as práticas sociais. Ela pode (re)produzir modos de ser, de pensar e de agir, pois a sua enunciação, transmitida de “boca em boca”, cria e recria modos de interação social ou grupal. Isso ocorre, seja de forma imposta ou coercitiva, seja através de formas sutis e subliminares. As palavras expressam e instituem práticas e representações preconceituosas sobre determinado objeto, grupo ou pessoa. No caso dessas

crianças, por mais que resistissem ao estigma de “crianças-problema”, responsabilizadas pelo abalo da ordem escolar, tornava-se grande a probabilidade de que se identificassem com o rótulo a elas conferido. As representações dos adultos dessa escola acerca de crianças que fazem parte de grupos de recuperação de ciclo reafirmam a identificação que receberam e reiteram seu baixo rendimento escolar e desvalorização social.

Bakhtin concebe as relações dialógicas como formadoras de ideologia e da constituição da subjetividade. Numa releitura desse autor, Jobim e Sousa (1994) trazem essa discussão para reflexão sobre as trocas verbais na construção da subjetividade da criança e a apreensão que esta faz do seu meio social, absorvendo e produzindo seus discursos pelo uso dinâmico da palavra. Assim, destacamos essa análise.

Entretanto a concepção de linguagem por ele construída nos remete para um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. As questões sócio-ideológicas abordadas na perspectiva do dialogismo bakhtiniano podem ser retomadas como um tópico primeiro para uma teoria da cultura. Permitindo uma redefinição do lugar que a criança ocupa na constituição dos valores que transitam em nosso contexto social, as idéias desse autor nos orientam na direção das seguintes indagações: Como a criança apreende o discurso do outro? Como ela experimenta as palavras do outro na sua consciência? Como o discurso é ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que a criança pronunciará em seguida? Que concepção de mundo se explicita na sua linguagem? Como a sua palavra revela a ideologia do cotidiano? Como essas manifestações da ideologia do cotidiano questionam ou alimentam os sistemas ideológicos constituídos? Enfim, como se articula a consciência da criança com a lógica da comunicação ideológica? (JOBIM E SOUSA, 1994, p.115-116).

3.3. A professora das crianças da 4ª série RE

Aletéia³⁵, com 41 anos de idade, branca, cabelos bem lisos e castanhos, com o comprimento um pouco abaixo da orelha, usa óculos - as crianças a acham bonita; ela se veste de maneira bem juvenil, ri muito, é extrovertida. A meu ver, ela é a professora mais alegre e bem disposta da escola. Todos os dias em que eu estive fazendo a observação de campo e me encontrava na sala dos docentes da escola, ela entrava na sala falando bem alto: “Bom dia, professores!” e após bater o sinal, com o mesmo jeito alegre, entrava na sala de aula. Trabalha

³⁵ Nome fictício.

há 19 anos na rede pública, tem curso superior em Pedagogia, é professora concursada e efetiva, tal como as professoras de Artes e de Educação Física. É casada, tem dois filhos. É católica, mas não praticante. Falou-me que gosta de pintura e que já pintou alguns quadros.

A professora da sala, muito animada, é carinhosa e sempre incentivava as crianças com palavras positivas. Dedicada, sempre procurava conversar com aquelas que pareciam passar por algum problema, como pude presenciar. Como várias outras colegas, fazia lembrancinhas para que levassem para os seus pais e suas mães, em certas datas comemorativas. O mesmo era feito para seus alunos e alunas, como na páscoa e no dia das crianças.

Apesar de serem várias as dificuldades que precisavam ser ultrapassadas no dia-a-dia da sala de aula, a professora me falou que nunca perdia o ânimo ou a esperança. Na reunião com o(a)s familiares responsáveis, mesmo ao falar sobre algumas crianças que não tinham um bom comportamento e boa convivência com a professora e os colegas, ela se mostrava bem cuidadosa com seus responsáveis, mantendo, na maior parte do tempo, uma postura otimista em relação às crianças.

Antes de qualquer análise e apresentação da composição da pesquisa referente à prática pedagógica da professora em relação ao tema sexualidade, é importante ressaltar que, mesmo expressando falas e práticas identificadas como preconceituosas, homofóbicas e sexistas, esta profissional, em sua constituição enquanto pessoa, foi influenciada por valores, concepções e crenças da sociedade em que vive, que produz constantemente modelos e padrões normativos de modos de ser e agir, em detrimento de outras formas de manifestação da sexualidade ou de se vivenciar outras formas de prazer afetivo-sexual. Tanto quanto ela, ao fazer parte dessa mesma sociedade, eu me incluo como professora e profissional não isenta de preconceitos a serem constantemente revistos e criticados.

Na quarta parte, serão apresentadas algumas das análises, como resultados obtidos na pesquisa, bem como algumas considerações pautadas nas reflexões que este estudo oportunizou sobre os saberes, falas e práticas e experiências das crianças em relação ao gênero, sexualidade e infância.

4. AS CRIANÇAS EM AÇÃO: SUAS FALAS E EXPERIÊNCIAS... MEUS OLHARES

4.1. Existe diferença entre ser criança e ser adolescente? ou “Quando a gente é adolescente, os adultos dão mais atenção, quando é criança, dizem: vai brincar...”

Nesta pesquisa, a idéia de “experiência humana” se articula a todas as formas de vida, trabalho e arte que são produzidas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, são produtoras de suas identidades, diferenças e diversidades socioculturais (THOMPSON, 1979). Concorde-se com as perspectivas teóricas que consideram que toda a prática social é discursiva, lingüística e culturalmente produzida (CHARTIER, 1990). Entende-se, ainda, que as posições e identificações sociais (geracionais, de gênero, sexualidade e classe) que os sujeitos expressam e ocupam são determinadas e determinantes dos conflitos e tensões presentes nas relações sociais como um todo. A ênfase, nesta investigação, incide sobre os aspectos geracionais, de gênero e sexualidade que constituem as identidades e diferenças entre as crianças pesquisadas, cujo recorte etário está situado entre dez e doze anos. A adolescência é concebida por elas como a fase em que se tem mais atenção dos adultos e quando passam a ser tratado(a)s com maior igualdade em relação a eles. Para serem ouvidas e participarem das atividades cotidianas dos adultos, as crianças precisam se tornar adolescentes. Quando se é adolescente, o tratamento é diferenciado, como relata Alessandra: “Porque as pessoas não ficam zoando com a nossa cara, chamando de criançona. Pode sair, eu saio de vez em quando. A gente começa a ter mais atenção” (ALESSANDRA, 12 anos).

Sublinha Kramer (2003, p.18):

O sentimento moderno de infância corresponde as duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Continua a autora a explicar que o contexto burguês em que vivemos produz esse sentimento relativo à infância, baseado na concepção de criança universal e de uma *essência infantil*, pelos quais as crianças são entendidas e explicadas de acordo com parâmetros genéricos, em que não se considera a sua realidade de classe, social e cultural. O fator de

dependência econômica das crianças em relação aos adultos também contribui para reforçar as relações de poder e de desigualdade entre adultos e crianças, sujeitando-as, muitas vezes, a situações de agressão física, psicológica e verbal.

As crianças da 4ª RE denunciaram, através de suas práticas e falas cotidianas, o abuso de autoridade e de *status* dos adultos. Por outro lado, demonstraram que burlavam tais práticas, por meio de várias estratégias que serviam para infringir as regras impostas.

Os depoimentos das crianças evidenciaram que elas percebem quando são menosprezadas e desdenhadas pelos colegas ou pelos adultos, seja na escola, seja na família, seja ainda em outros espaços de convivência social. Talvez decorra daí o alto valor que atribuem à condição de adolescente, concebida como momento em que a pessoa é considerada alguém que tem direitos, voz mais ativa, e no qual suas atitudes são reconhecidas e/ou valorizadas.

Em relação à concepção que meninos e meninas têm sobre infância e adolescência, em alguns momentos, suas palavras registraram compreender as crianças como incapazes de diferenciar entre o certo e o errado, que não têm responsabilidade. Talvez isso também explique o forte desejo de ganharem o espaço público de trabalho, visto como lugar onde seriam reconhecidas como pessoas responsáveis e mais importantes. Também contribui para a sua não percepção do valor de suas vidas o fato de que não são devidamente reconhecidas pelo trabalho que exercem em casa ou, então, “ajudando os pais” com trabalhos mais pontuais, no espaço público. No entanto, em alguns momentos, deixaram transparecer que deveriam ser mais espertas e exigir reconhecimento, tal como disse Gustavo, 12 anos: “Adolescente é mais esperto, criança não, ela nem pensa, ela só vai e faz”.

As crianças apontam que existe diferença entre ser criança e ser adolescente, apenas duas se mantiveram em silêncio e não responderam nada em relação a isso. Observei que o sentido de ser criança aparece ligado às idéias de inseqüente, bobo (em relação à esperteza dos adultos), sem raciocínio, ingênuo. Esperam que, na adolescência, tudo isso possa ser superado. Alessandra, por exemplo, explica:

Porque criança não tem tanta responsabilidade, ela só quer brincar, é... xingar, atentar. Adolescente não, já sabe o que está fazendo. Sabe que não pode fazer aquilo, sabe o que é errado. (ALESSANDRA, 12 anos).

Esse momento é vivido em termos de um evidente conflito, por se julgarem localizados em uma fronteira que separa, de forma tênue, o que consideram ser o estado de criança e o de adolescente. Se os atributos destinados ao ser criança são negativos, a auto-

imagem que elas têm de si próprias como sendo crianças também apresenta uma carga de significados negativos: sem voz, sem autonomia, sem responsabilidade.

Para Bakhtin, a palavra não pertence ao falante unicamente. É certo, diz ele, que o autor (falante) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra do autor. Bakhtin (1985) afirma que tudo o que é dito está situado fora da *alma* do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso. (JOBIM E SOUSA, 1994, p.100).

Desse modo, o discurso dessas crianças não é desprovido de influências e de valores de outras pessoas com que convivem ou com quem tiveram algum tipo de contato: ao contrário, é constituído por essas “vozes” e conceitos. Em função de suas interações com os adultos e outras crianças, em contextos sócio-espaciais particulares, as concepções apresentadas acerca do que é infância e do que é ser criança desenharam linhas que distinguem e conjugam um ser pleno – adolescente e adulto – de um ser inacabado – a criança. *Sendo assim, mesmo que seja o fato de poderem brincar aquilo que mais prezem na infância – situação esta que pode se opor ao compromisso com o trabalho – isso as distancia da condição de adolescência, em cujo limiar se encontram, e a qual almejam.* [grifos meus].

As respostas mostraram que a adolescência está associada à liberdade. Elas indicam que a adolescência nada tem de ruim, apenas que não dá para brincar como criança, embora Lilian repita que, quando for adolescente, continuará brincando na rua à noite.

Em suma, as falas das crianças denotam que elas se mostram divididas entre brincar, sair, paquerar e “ficar”. As suas respostas afirmando que adolescente sai, trabalha fora de casa e namora são referentes à afirmação de que a adolescência é melhor do que a infância. De acordo com algumas respostas:

Sim, adolescente pode..., ah, não precisa ficar muito tempo em casa, se você não gostar de ficar em casa, pode sair. Criança não pode fazer isso. (ALESSANDRA, 12 anos).

A criança não pode sair na rua à noite. O adolescente faz compras. (TAIS, 11 anos).

É melhor ser adolescente porque não precisa ficar muito tempo em casa, se não gostar de ficar em casa pode sair, pode ficar até uma hora da manhã curtindo com os colegas. Criança não pode fazer isso. Adolescente pode sair com a namorada, curtir os colegas. (ALENCAR, 11 anos).

O bom de ser adolescente é porque não precisa só ficar dentro de casa, pode sair, fazer o que quiser. (LILIAN, 11 anos).

Sair, morar sozinho. (JÉSSICA, 10 anos).

Jorge, 10 anos, apesar de responder que se considera criança e de que é melhor ser criança do que ser adolescente, enfatizou que os adolescentes têm “mais coisa pra fazer” do que as crianças: “É mais melhor ser criança, fica brincando. Adolescente tem mais coisa pra fazer. Estuda mais, trabalha, arruma a casa”.

Jéssica, 10 anos, diz que se considera criança e vive como criança, e acha que “ser criança é melhor do que ser adolescente, porque brinca”, visualiza apenas um fator negativo na adolescência: “não poder brincar mais”.

Na conversa com Lílian, 11 anos, ela respondeu que se considera “um pouco criança, um pouco adolescente”. Perguntei o porquê de, às vezes, ela se considerar adolescente e, outras vezes criança, ao que ela respondeu: “Porque eu brinco”. Retomei a conversa: “O que te faz sentir adolescente?” E ela: “Não brincar, sair na rua sozinha, ir para a avenida sozinha”. Apesar de sua aparente confusão, ela concluiu dizendo que se sentia mais como “adolescente”.

Suzana, 11 anos, responde que vive como criança, por ainda brincar, mas trabalha como adolescente. Entretanto, acha melhor ser adolescente porque “adolescente sai sozinho e criança não”.

Taís, 11 anos diz: “Eu me considero criança, mas vivo como adolescente, pois a minha mãe me manda fazer serviço de casa. Eu me considero criança porque eu brinco”. Ela apresenta algumas falas contraditórias, pois, em uma outra resposta, ela diferencia criança de adolescente, ao dizer que este trabalha fora de casa: “adolescente é melhor, porque trabalha fora de casa, pode trabalhar em loja”.

Gustavo, 12 anos, destacou que a “única coisa ruim é levar um fora das meninas”. Raí, 11 anos, disse que era “só se ficar vagabundando e não brincar mais”.

Como vimos, nas respostas referentes às comparações entre as fases da vida na infância e na adolescência, tanto por parte dos meninos, como das meninas, foi marcante a ênfase no lamento sobre a perda do momento de brincar e na expectativa em poder namorar e sair, bem como em ser tratado com mais atenção e respeito quando se é adolescente.

Destacam, portanto, entre as vantagens da adolescência, a possibilidade de se fazer ouvir nas conversas com adultos, expondo seus pontos de vista. Provavelmente esse fato também contribuiu para que se identificassem, em maior número, com a condição de adolescentes, quando foram indagadas quanto a considerar-se “crianças” ou “adolescentes”. Assim, sempre que perguntados se viviam como crianças ou como adolescentes, as respostas eram ambivalentes, apesar do esforço em se classificarem em uma delas.

Vale a pena observarmos a entrevista com Alencar, 11 anos:

Para você, o que é melhor ser: criança ou adolescente?

Alencar: Adolescente.

Pesquisadora: É! Por quê?

Alencar: Porque adolescente pode...não precisa ficar muito tempo em casa, se você não gostar de ficar em casa, pode sair. Criança não pode fazer isso.

Pesquisadora: Criança não pode?

Alencar: Não, o pai não deixa. O adolescente fica até uma hora da manhã acordado, curtindo com os colegas.

Pesquisadora: Você se considera criança ou adolescente?

Alencar: Eu, (risos) adolescente.

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Alencar: Eu vou fazer doze.

Pesquisadora: Mas você vive como criança ou adolescente?

Alencar: Mas como criança, né?

Pesquisadora: Ah! Mas você tem vontade de ser criança ou adolescente?

Alencar: Adolescente.

Pesquisadora: O quê que você faz que é de adolescente?

Alencar: Eu saio.

Pesquisadora: Mas você sai para onde você quiser ir?

Alencar: De vez em quando, eu vou para qualquer lugar.

Pesquisadora: Que lugar que você vai?

Alencar: Thermas.

Pesquisadora: Você sai á noite?

Alencar: De vez em quando, nós vai para o lanche.

Mesmo que se considere adolescente, porque já sai à noite com seus colegas de nove, dez e doze anos, para Alencar, a criança só se torna adolescente a partir dos doze anos. Nesse sentido, na hora de se definir em uma das categorias, respondeu: “Mais como criança, né?” (ALENCAR, 11 anos). Do mesmo modo, Gustavo também afirmou: “Criança. Porque gosto de brincar, sou brincalhão” (GUSTAVO, 12 anos).

Constatou-se, ainda, pelas entrevistas, uma preocupação maior por parte dos meninos em poderem trabalhar ao chegarem à adolescência. As vantagens em ser adolescente estão associadas ao trabalho por ter autonomia, poder fazer planos, conquistar bens financeiros. Em seus depoimentos, apareceram as seguintes referências ao trabalho: Porque é bom trabalhar. (RAÍ, 11 anos, vendedor de picolé). Ter um emprego bom (JORGE, 10 anos).

Ser feliz, trabalhar de empregada. (TAÍS, 11 anos). Raí, que vende sorvete, 11 anos, demonstrou que vive no dilema entre trabalhar e ficar brincando. Em entrevista, falou que apenas no domingo ele não trabalha e que esse dia é reservado só para brincar, principalmente de vídeo-game. Segue a entrevista:

Pesquisadora: O que você espera da adolescência?

Raí: Que seja bom pra trabalhar.

Pesquisadora: Pra você, o que é bom (vantagem) em ser adolescente?

Raí: Porque é bom trabalhar.

Pesquisadora: Pra você, o que tem de ruim (desvantagem) em ser adolescente?

Raí: Só se ficar vagabundando. E não brinca mais.

Pesquisadora: Você acha que tem diferença em ser criança e ser adolescente?

Raí: Tem. Adolescente é mais bom, porque já trabalha firme.

Pesquisadora: Qual é a sua idade? Você se considera criança ou adolescente?

Raí: Onze. Criança.

Pesquisadora: Mas você vive como criança ou adolescente?

Raí: Mais como adolescente.

Pesquisadora: Por quê?

Raí: Porque eu trabalho.

Pesquisadora: A partir de que idade você acha que é adolescente?

Raí: Dezoito.

Pesquisadora: E quinze anos é o que?

Raí: Pré-adolescente.

Pesquisadora: Até que idade é criança?

Raí: Até os nove anos. Depois de dez é pré-adolescente.

Note-se que Raí, 11 anos, respondeu que, mesmo não sendo adolescente, vive como adolescente, porque trabalha. Ele acha que adolescência é a partir dos dezoito anos e que depois dos dez anos é pré-adolescente. Entretanto, entende que também é criança, porque brinca. Já entre as meninas, a maioria diz viver como criança, pelo fato de brincarem.

Para os meninos e as meninas, as crianças também trabalham, mas exercem suas atividades no espaço privado e sem remuneração. Das dez crianças entrevistadas, três trabalham e recebem dinheiro por seu trabalho, sendo remunerado(a)s mensalmente, mesmo que esse dinheiro seja destinado às suas mães.

Diferentemente dos resultados da pesquisa realizada por Cruz (2004) e Telles (2005), que verificaram que os meninos fazem serviços domésticos mais ligados à força e atividades consideradas “masculinas”, os meninos da 4ª RE também exercem atividades tidas como “femininas”. Eles cozinham, limpam a casa, lavam a louça e cuidam dos irmãos mais novos, enquanto o pai e a mãe trabalham fora de casa.

Gustavo, 12 anos, por exemplo, já trabalhou em oficina mecânica, mas, no momento, realiza trabalhos domésticos e cuida do irmão mais novo:

Aí, depois, na escola, faço a lição de vez em quando, aí eu vou pra casa e tomo banho e vou arrumar a casa. Varro, passo o pano no chão, lavo a louça, o meu pai faz o almoço, tem vez que é eu. Depois eu almoço e lavo a outra louça e vou dormir. (RELATO DO COTIDIANO).

Raí trabalha de vendedor de picolé, que é chamado de “carrinheiro”, andando pelas diversas ruas da cidade e, como já apontei, reserva o domingo somente para descansar e brincar, não realizando trabalhos domésticos:

Volto pra casa, almoço e vou vender sorvete até as seis horas da tarde. Chego em casa e dou o dinheiro pra minha mãe. (RELATO DO COTIDIANO).

Suzana, 11 anos, além de ajudar em casa, nos afazeres domésticos, trabalha cuidando de um bebê de um ano de idade, de segunda a sábado, das 13h às 17h:

Eu almoço, espero descansar a comida, lavo a louça e vou cuidar de um menino.

Eu cuido do nenê da minha madrinha, em frente da casa da minha mãe, perto da minha vó. Eu cuido dele depois do almoço até as cinco horas. Eu ando com ele, brinco, ando de motoca, ele tem um aninho.

Eu gosto dele, mas a tia dele é irritante, chata. Eu dou comidinha, mas a mãe deixa pronta. Eu dou banho nele. Depois do serviço eu passo na minha mãe, dou um beijo e vou pra minha vó.

Ao mesmo tempo, eu queria brincar e cuidar dele. Eu dou o dinheiro pra minha vó e, quando eu quero alguma coisa, levar dinheiro pra escola, ela me dá. Eu ganho 30 reais por mês. (RELATO DO COTIDIANO).

Apenas Lílian, 11 anos, que em relação às outras crianças entrevistadas não realiza trabalhos domésticos em casa. Já Alencar, 11 anos, ajuda o pai, nos finais de semana, ganhando vinte reais, que entrega à sua mãe:

No domingo eu vou trabalhar com meu pai.

Nós vamos matar porco, laçar boi, ou descarregar saco de cimento e, na hora do almoço, nós come marmitex. Meu pai me dá o dinheiro pela ajuda todo mês e eu dou pra minha mãe, ele dá vintão. (RELATO DO COTIDIANO).

Jorge, 10 anos, ajuda a sua mãe, cuidando do seu irmão de um ano de idade. Diz que sua mãe trabalha com artesanato, para poder vender e ajudar nas despesas da casa.

Jonas, 11 anos, relata que divide o serviço de casa com a irmã, que é mais velha:

Volto pra casa e almoço, escovo os dentes e vou dormir; aí, depois que eu acordo, lá por uma base das quatro horas, e ajudo: vou lavar louça, limpo fogão, depois eu vou brincar lá em casa. (RELATO DO COTIDIANO).

Jéssica, 10 anos e Taís, 11 anos, ajudam igualmente em casa, têm suas tarefas demarcadas para o dia-a-dia.

Volto pra casa e almoço, lavo a louça e limpo o fogão e vou dormir. No domingo, eu acordo às nove e limpo a casa, almoço. (JÉSSICA, RELATO DO COTIDIANO).

Chego da escola, faço lição, volto, varro a casa e vou assistir “pica-pau”. À tarde, eu lavo louça e varro a casa de novo [...]. No final de semana, na manhã, eu acordo 11 horas e levanto e vou fazer o serviço: varro a casa, lavo a louça, varro o quintal, e minha mãe lava roupa. (TAÍS, RELATO DO COTIDIANO).

Alessandra também realiza atividades domésticas todos os dias, enquanto a sua mãe trabalha fora de casa: “Eu vou para minha casa, almoço, lavo louça, limpo o fogão, varro a casa e vou assistir a novela da tarde” (RELATO DO COTIDIANO).

Além do fato de adolescentes trabalharem fora de casa é bastante demarcado pelas crianças a sua situação de, ao contrário das crianças, serem remunerados em troca desse trabalho. Jéssica, 10 anos, diz: “o adolescente trabalha” (JÉSSICA, 10 anos). Eu perguntei se criança também não trabalha e ela respondeu que sim, explicando, porém, a diferença do trabalho de ambos: “Criança limpa a casa, lava louça. O adolescente trabalha na loja”. Assim, fica evidente que o trabalho que elas executam em casa não é valorizado e, por conseqüência, elas também não se sentem valorizadas por isso.

Para os meninos e as meninas, brincar é coisa de criança e trabalhar, no espaço público e no mercado de trabalho, é coisa de adolescente, associada a atividades exercidas pelos adultos. Em pesquisa de 1997, Abramowicz já afirmava:

A infância feminina das crianças dessa classe social está hoje vinculada a um determinado trabalho doméstico. A menina vem substituindo cada vez mais o lugar da mulher, da mãe trabalhadora, nos afazeres domésticos. Com o menino, às vezes ocorre o mesmo; no entanto, o menino acaba ingressando no mercado de trabalho, ou no subemprego como engraxate [...]; ou mais tarde talvez em alguma função desqualificada no mercado formal, caso fracasse na escola. Para a menina fracassada, resta o trabalho doméstico em sua ou em outra casa. (ABRAMOWICZ, 1997, p.52).

A classe referida pela autora é a mesma que identifiquei entre as crianças desta pesquisa, que são provindas de camadas populares, cujos pais ou responsáveis são

trabalhadores assalariados, recebendo mensalmente o equivalente a um salário mínimo. Uma vez que essas crianças também carregam em sua realidade diária a marca da repetência e do insucesso escolar, me pergunto: Quais seriam as expectativas que essas crianças têm, para suas vidas, seja escolar, seja profissional?

Apesar de apontarem aspectos mais positivos na adolescência do que na infância, observam-se, com bastante frequência, suas reclamações acerca do fato de que, ao se tornarem adolescentes, as crianças não podem mais brincar. A maioria delas demonstrou o quanto ainda gosta disso, enumerando suas brincadeiras prediletas: pega-pega, esconde-esconde e verdade ou desafio.³⁶

Tem vez que eu faço o almoço, lavo a louça e vou brincar de pular corda, pega-pega, rela-congela, esconde-esconde, cada macaco no seu galho. Volto e vou jantar, escovo os dentes e assisto a televisão e vou dormir. Eu brinco só com menina, a minha mãe não deixa eu brincar com menino. Eu não gosto de brincar nem de casinha e nem de boneca. (TAÍS, 11 anos, RELATO DO COTIDIANO).

Pude captar, em algumas de suas falas que tratavam de hábitos cotidianos de brincar, que algumas de suas brincadeiras propiciam certos tipos de jogos sexuais, os quais revelam os primeiros momentos em que meninos e meninas, deliberadamente, experimentam seus primeiros contatos inscritos na ordem dos desejos e prazeres que envolvem o corpo, a sedução e a fantasia.

Vou brincar. Volto, tomo banho, nós janta, escovo os dentes, coloco o boné, passo perfume e vou brincar. Lá nós brincamos de verdade e desafio, menino e menina misturado. Às vezes, a gente fica com alguma menina. (ALENCAR, 11 anos, RELATO DO COTIDIANO).

À noite eu saio pra brincar, tem dia que eu nem janto. Um dia eu jantei quase meia-noite. Eu brinco de verdade-desafio, pega-pega, caiu no poço, mistura menino com menina, têm alguns mais velhos de 11, 12 e 13. (LILIAN, 11 anos, RELATO DO COTIDIANO).

Eu tomo banho, passo perfume, janto e vou pra rua e brinco de pega-pega e esconde-esconde, tudo misturado: menino e menina, mais ou menos da mesma idade: tem bastante criança. (GUSTAVO, 12 anos, RELATO DO COTIDIANO).

³⁶ Verdade ou desafio é uma brincadeira em que se utiliza, geralmente, um lápis, caneta ou garrafa. Um participante gira um desses objetos, sendo que, o lado detrás destes corresponde a quem pergunta e a frente quem responde. Para quem apontar o objeto, este faz a pergunta e conseqüentemente a resposta parte do outro. Se, por acaso, aquele a quem o objeto indicar para responder a pergunta do desafiante não quiser responder terá que “pagar” com um castigo.

Os meninos, mais que as meninas, se arrumam, tomam banho, passam perfume para o grande momento – o de brincar, o de se encontrar outras pessoas com quem desejam estar, que paqueram e fantasiam possibilidades de chegar a experimentar algum beijo ou carícia. Para que tudo isso ocorra, existem os momentos preliminares, como se fossem aquecimentos: o banho, o trocar de roupa, o pentear o cabelo, o olhar-se no espelho. Trata-se de momentos em que a imaginação e o lúdico associam-se, na composição dos jogos amorosos. Ao relatarem seus encontros, por meio de brincadeiras, conseguiram passar para mim as emoções que vivenciam diariamente, praticamente todas as noites. Alencar e Gustavo, por exemplo, me contaram, em conversas informais, que escolhem suas melhores roupas para brincar na rua, quando há brincadeiras com meninas. Lílian disse que, às vezes, ela “fica”, mas beija “selinho”, porque “beijo de língua é muito nojento”; a brincadeira que ela citou – caiu no poço – envolve contato físico, seja pelo aperto de mão, seja pelo abraço, o beijo nos lábios ou no rosto, ou o passear de mãos dadas.

As ambigüidades continuam. Taís, 11 anos, diz ser ainda criança, mas, confessa: “minha mãe me trata como adolescente, ela me manda fazer serviço de casa”. Taís conta que tem a responsabilidade de, todos os dias, limpar a casa e lavar a louça, enquanto sua mãe lava e passa a roupa. Ter responsabilidade está ligado a ser adolescente e viver como um, apesar de se contradizer, ao dizer que a diferença entre adolescente e criança se explica porque o primeiro trabalha em loja e o segundo, em casa.

Somente Alessandra, 12 anos, respondeu que vive como adolescente, pois já tem algumas responsabilidades, como ajudar sua mãe no serviço de casa e não brincar mais, e que antes não realizava serviços domésticos, somente brincava – e que hoje isso é diferente.

As únicas “crianças” que se declararam mais explicitamente sobre se considerar adolescente e viver como adolescente foram Alessandra, 12 anos, e Jonas, 11 anos. Por sua vez, Jéssica e Jorge foram as únicas crianças que responderam que se consideram crianças e vivem como crianças. É interessante que a maioria acha que já é adolescente, mesmo não tendo claro por que motivo: ora dizem que é pelo fato de trabalharem, por saírem à noite, por já namorarem, mesmo que respondam que vivem como criança pelo fato de ainda brincarem.

A adolescência também foi associada à liberdade e à possibilidade de namorar como os adultos, como, por exemplo, manter relações sexuais. Em relação às vantagens em ser adolescente, destaco, a seguir, o que falaram as crianças. Alencar: “Ah, um monte de coisa. Pode sair com as namoradas, curtir os colegas” (ALENCAR, 11 anos). Para ele, criança não pode sair, porque o pai e a mãe não deixam. Ele se considera adolescente, afirmando que

já namorou e teve experiências sexuais. Outras vantagens apontadas foram: “Poder sair, dirigir carro...” (JORGE, 10 anos).

Gustavo respondeu: “Mulher. A natureza manda” (GUSTAVO, 12 anos). A associação que fez entre a idéia de “vantagem da adolescência” e “mulher, a natureza manda”, ele não soube explicar, quando lhe pedi para deixar mais claro o que queria dizer. Talvez estivesse repetindo o que seus colegas ou conhecidos mais velhos dizem sobre as mulheres e o sexo.

Ao objetivar captar a concepção das crianças sobre a adolescência e a infância, quis também saber se e como associam a infância e a adolescência à sexualidade e ao corpo.

Em relação ao namoro, a maioria respondeu que as crianças não namoram, ou por “não ter idade pra isso”, ou “porque a mãe não deixa”. Relataram que as crianças também namoram, mas classificaram como sendo manifestação do namoro de criança o selinho, que é o beijo em que só se encostam os lábios, sem língua (segundo a definição das crianças), “se abraça” e se “passeia de mãos dadas”, se “toma um sorvete”...

A fala de Gustavo, 12 anos, expressa bem as respostas das outras crianças entrevistadas sobre o que pensam do namoro de criança: “Criança não namora. Não existe namoro de criança”. Outras respostas foram:

Não, porque são muito pequenos ainda. (JONAS, 11 anos).

Não. Porque o pai não deixa. (JORGE, 10 anos).

Não, porque a mãe não deixa, não tem tamanho para isso. (TAIS, 11 anos).

Dizem que namoram, quando eu era criança eu falava que namorava, só conversava. (ALESSANDRA, 12 anos).

Tem criança que até pode beijar na boca, tem mãe que não deixa.

Criança não sabe beijar. Fica falando que sabe, mas na hora não sabe. O adolescente sabe (SUZANA, 11 anos).

O fato de os pais e as mães não deixarem as crianças namorarem foi bem marcante também nas respostas dadas a outras perguntas. Fica bem claro que namorar não faz parte da vivência dessas crianças, particularmente daquilo que elas entendem que seja o “namoro”, envolvendo beijo na boca. Um dos meninos frisou que criança só pega na mão e se senta junto para comer um lanche, quando está namorando.

Já sobre o namoro de adolescente, quase todas as crianças responderam como Jonas: “Os adolescentes transam e as crianças não” (JONAS, 11 anos). Esse ponto foi abordado através da pergunta sobre se existiria diferença entre namoro de criança e de adolescente, de forma que pude também captar alguns de seus modos de se expressar acerca das práticas da sexualidade.

As respostas sempre fizeram menção ao ato de manter relação sexual, quando se tratava de namoro entre adolescentes. Afirmaram que o(a)s adolescentes “transam” para terem filhos, baseados em seus conhecimentos sobre a relação sexual. Em primeiro lugar, continuaram reafirmando o tipo de diferença que pensam haver entre o namoro de criança e de adolescente, como Raí, 11 anos, que disse: “Existe. O adolescente transa, as crianças não. Acho que coloca a camisinha, acho que o pênis... e aí transa, coloca na perereca”. Perguntei a ele porque coloca camisinha, e ele respondeu: “Acho que é pra ter filho”. Continuei a perguntar: “e se não colocar a camisinha?” E ele: “Aí não tem filho”.

Também Alencar, 11 anos, quando indagado, respondeu: “É que... o adolescente [para para pensar um pouco] pode fazer sexo, né? Só que as crianças não podem. Ah, beija na boca, faz sexo, um monte de coisa”.

Os dois meninos distinguiram os tipos de namoro pelo fato de o adolescente beijar na boca e a criança não, porém, a ênfase maior foi na crença de que os adolescentes, necessariamente, “transam”. O interessante é que parecem julgar que transar e ter filho são coisas indissociáveis. E as confusões quanto a isso são imensas, haja vista o caso de Raí, para quem, se o homem colocar a camisinha, a mulher engravidará.

Jorge, 10 anos, respondeu que os adultos fazem outra “coisa” que as crianças não fazem e que considerava os adolescentes adultos. “Namorar, eles podem ir em outro lugar, nós não, só beija e tá bom”. Perguntei qual era o “outro lugar” e ele respondeu: “No quarto”. Retruquei: o que eles fazem no quarto? E Jorge: “Eles transa”. “Mas o que é transar?”, perguntei. E ele: “Não sei o que é transar, só ouvi falar”. Nesse momento, ele confessou que nunca havia beijado, embora, em outra oportunidade, tenha declarado que já havia beijado.

Todas as meninas responderam que existe diferença entre o namoro de criança e de adolescente. Como os meninos, elas relacionaram o namoro de adolescente a beijar, tocar no corpo da outra pessoa e manter relações sexuais. Segundo Lílian, 11 anos: “Sai escondido. A menina fica grávida sem os pais saber. Eles fazem sexo. Uma pessoa vai na cama com a outra”. Em entrevista, Suzana, 11 anos, relatou a diferença entre namoro de adolescente e de criança:

Pesquisadora: Pra você as crianças namoram?

Suzana: Acho que namoram.

Pesquisadora: Como é que as crianças namoram?

Suzana: Tem crianças que pode até beijar na boca, tem mães que não deixa.

Pesquisadora: Na sua opinião existe diferença entre o namoro de criança e de adolescente?

Suzana: Tem, o de adolescente pode fazer um monte de coisa.

Pesquisadora: Fazer o que?

Suzana: Por exemplo, ficar...um pegar no outro.
 Pesquisadora: Como pegar?
 Suzana: Ah, é assim pegar aonde não deve.
 Pesquisadora: É, aonde?
 Suzana: Aquela parte.
 Pesquisadora: Qual parte?
 Suzana: A parte da...da mulher.
 Pesquisadora: Qual parte da mulher?
 Suzana: Não sei falar o nome...acho que é a parte da vagina, é que fala.
 Pesquisadora: Eles pegam lá?
 Suzana: É, tem homem que é safado, as mulher também deixa, né.
 Pesquisadora: É só lá que não pode pegar?
 Suzana: Não, tem outros lugares também.
 Pesquisadora: Tem outros lugares?
 Suzana: A parte da bunda e o peito. Acho que é safadeza.
 Pesquisadora: Criança não faz isso?
 Suzana: É, criança não faz.
 Pesquisadora: E adolescente faz?
 Suzana: Adolescente faz.
 Pesquisadora: O que ele faz?
 Suzana: Tem adolescente que transa.
 Pesquisadora: E criança transa?
 Suzana: Criança não.

Lílian, 11 anos, diz que “a criança, se achar outra pessoa bonita, já quer namorar. O adolescente só quer ficar por ficar mesmo. Criança não sabe beijar. Fica falando que sabe, mas na hora não sabe. O adolescente sabe”.

Para Taís, 11 anos, os adolescentes “beija, vai pra cama”. Indaguei-a sobre o que faziam na cama e ela respondeu que “eles transa”, continuei a insistir que me explicasse o que é transar e, então, ela me explicou que “transar é namorar”.

Alessandra, 12 anos, garantiu que os “adolescentes fazem sexo, criança não faz, eles ainda não faz, porque são pequenos, só beija no rosto”. Em resposta a minha indagação seguinte, explicou-me o que é “transa”, para ela.

Alessandra: Eles transa...começa a beijar pela boca e vai descendo..., aí começa a fazer carinho, tira peça por peça. Fica um em cima do outro (risos) e enfia o pinto na xana. Aí a mulher fica (imita o som da mulher mantendo uma relação sexual). Quem é virgem, a primeira vez dói. A minha mãe contou que doeu e que às vezes até sangra. A minha vó também contou que dói, mas que depois pega gosto. Tem que usar camisinha para não engravidar, a mulher tem que tomar comprimido ou o homem usar camisinha.
 Pesquisadora: Mas você acha que o que eles fazem é bom ou ruim?
 Alessandra: Bom, é fazer amor, está no momento que queria, faz o que quer.
 Pesquisadora: Você já imaginou isso?

Alessandra: Já, eu penso que vai doer, vou ficar com medo. Mas acho que o meu namorado deve falar que ele vai coisá devagar, que não vai fazer nada de errado, que vai me ensinar.

Por meio da pergunta se existe diferença entre namoro de criança e de adolescente, pude captar o que as crianças concebem sobre as relações afetivo-sexuais, ao explicarem que os adolescentes transam e as crianças ainda não o fazem, e o que então é transar. Alessandra é uma menina que já namora e idealiza a sua primeira relação sexual, suas expectativas, medos e sonhos. As conversas que tem com sua mãe e avó, juntamente com outras influências de amigas, escola, entre outras, configuraram a imagem do ato sexual, associada ao romantismo, à compreensão, à aprendizagem, ao carinho, à escolha, à dor e ao prazer.

Para essas crianças, existe diferença entre ser criança e em ser adolescente, principalmente porque os adolescentes têm mais liberdade para: saírem de casa, desacompanhados dos adultos, exprimirem suas vontades, trabalharem fora e, inclusive, manifestarem a sua sexualidade e manterem relações sexuais. As crianças não diferenciaram os adolescentes dos adultos, mas explicaram pontualmente as diferenças entre criança e adolescente, afirmando ser peculiar da infância o ato de brincar.

Em relação às experiências com seus corpos, como os compreendem e os idealizam, pude captar que as crianças, quando iam mencionar algum órgão genital ou as formas de conhecimento com prazeres do corpo, ficavam com muita vergonha, abaixavam a cabeça ou desviavam o olhar. As perguntas relacionadas aos seus corpos tinham, como um dos objetivos, oportunizá-las a expressarem os seus sentimentos com respeito ao seu corpo: alegrias, angústias, prazeres, decepções (o que as incomodava, aborrecia, entristecia ou chateava). Meninos e meninas referiram-se às mudanças que ocorreram em seus corpos, tornando a enfatizar que, ao se tornarem adolescentes, deixam de brincar e passam a ter maiores responsabilidades. Assim, mesmo que a pergunta indagasse sobre as mudanças físicas, mostraram-se bastante envolvidos com o comportamento social que julgam ser esperado na adolescência.

No que tange ao modo como percebem e compreendem as mudanças que ocorrem no corpo das crianças quando chegam à adolescência, os meninos responderam:

O crescimento e o pênis, que fica grande. O pênis cresce, cabelo, pêlos nas axilas e no peito, a partir de treze e quatorze anos que é adolescente. (ALENCAR, 11 anos).

A voz fica grossa, cresce pêlo debaixo do subaco. (JONAS, 11 anos).

Jorge, 10 anos, respondeu que cresceu e engordou. Ele é baixinho e gordinho, e demonstra ser incomodado com a aparência. Porém, não deu importância ao tema namoro, por ocasião de nossas conversas, revelando seu interesse maior por vídeos-game e filmes, em lugar de falar sobre meninas.

De modo geral, quanto às mudanças em seu próprio corpo, os meninos observaram terem ocorrido mudanças: no pênis, onde nasceram pêlos e também nas axilas, engrossamento da voz, cresceram ou engordaram. Os meninos, apesar de demonstrarem muita vergonha, ao responderem a essa pergunta, falaram mais das mudanças em seus próprios corpos do que as meninas, referindo-se, também, mais do que elas, aos seus próprios órgãos genitais. Quando indagados de qual parte de seu corpo mais gostavam, dois responderam que era do pênis, como Gustavo, 12 anos, que foi categórico e direto: “O pênis”, disse ele. Um deles respondeu que era da cabeça, outros dois disseram “as mãos”, explicando que um dos motivos é porque com elas podem mexer nas coisas ou porque a achavam bonitas. Dos três meninos que fizeram referência ao pênis, dois responderam destacando a mudança de tamanho:

[risos] No pênis começou a nascer cabelo (ALENCAR, 11 anos).
Acho que é o crescimento [fica mexendo com os objetos à sua volta], acho que é o pênis [fala rápido]. Fica grande [risos]. (RAÍ, 11 anos).

Os meninos tiveram mais resistência para falar das mudanças que ocorrem no corpo das meninas, de sorte que alguns chegaram a ficar em silêncio e não responderam à pergunta, ou se limitaram a dizer que nunca haviam observado tais mudanças. Todos revelaram que tinham vergonha de falar. Apenas um respondeu que a vagina muda, enquanto três enfatizaram que os seios crescem.

A maioria das meninas respondeu que as mudanças observadas em seus corpos foram: crescimento dos seios, crescimento de pêlos debaixo dos braços, mudanças no corpo, e que a menina fica mocinha e menstrua. Apenas duas meninas falaram da menstruação e somente uma explicou fisiologicamente o seu mecanismo: a adolescente menstrua uma vez por mês e, se isso não ocorrer, significa que está grávida.

Foi Alessandra, 12 anos, que, tendo respondido que já menstruou, explicou: “Fica mocinha, ela menstrua uma vez por mês, e quando não desce é porque está grávida”. Ela é uma das meninas que mais respondeu às perguntas sem tanta timidez, sendo uma das mais

velhas na sala de aula. Segundo já comentei, é uma das meninas mais paqueradas pelos meninos e que tem um corpo mais definido como de “mocinha”, de adolescente.

Sobre as mudanças nos corpos dos meninos, as meninas disseram que não sabiam quais eram e que nem reparam nos meninos. As respostas que obtive, em sua maioria, indicaram que, quando os meninos chegam à adolescência, mudam o jeito de andar, nascem pêlos nos braços e nas pernas.

Sobre o gosto ou o desapontamento com as mudanças que observavam em seus próprios corpos, as meninas nem sempre demonstraram estar gostando. Enquanto Taís, 11 anos, respondeu “gostei, porque é legal”, Lílian, 11 anos, afirmou: “Não. Tá incomodando. Pêlo debaixo do braço incomoda. Não quero ficar mocinha, porque os outros ficam mexendo”.

À pergunta sobre qual parte do seu corpo mais gostavam, duas meninas responderam: “da barriga”; uma, que gostava das nádegas e pernas; outra do rosto, e as demais, das pernas. Constatei que as meninas se preocupam com a aparência da barriga e, aquela que diz gostar do seu rosto, tem uma admiração maior por seus olhos.

Ah, das minhas pernas e da minha bunda. Porque a minha bunda é grande e as minhas coxa é grossa. (ALESSANDRA, 12 anos).
Minha barriga. Ela é durinha. (LILIAN, 11 anos).

A Alessandra é a menina que mais deu atenção ao corpo, falou de fantasias e desejos, em relação a sexo, contou-me que já é “mocinha”, que sua mãe conversa com ela sobre gravidez e que pensa no dia em que tiver sua primeira relação sexual: “que a primeira vez seja boa e linda”. Continuou a contar que sua avó diz que o sexo é bom, rejuvenesce a mulher e que tem que aproveitar a vida e não arrumar filhos. Ela se vestia com roupas que contornavam e valorizavam as curvas de seu corpo. Ela é uma menina que já namora e tem conhecimento sobre menstruação, gravidez e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis pelo uso da camisinha – como me explicou. Ela conversou comigo sobre o cuidado que é preciso ter com o corpo, tanto em relação à saúde física como à estética, que “as mulheres precisam se arrumar”.

Analisando, nas falas das meninas, as poucas referências a seus órgãos genitais, considerei que isso era comum, visto que se tratava de assunto que normalmente provoca vergonha e timidez entre as pessoas. Porém, o que me intrigou foi o fato de as meninas falarem menos dos seus órgãos genitais do que os meninos.

Provavelmente, tal circunstância seja provocada pela construção das identidades de gênero, em uma sociedade que, entre outros elementos, carrega as marcas do patriarcalismo e apresenta a mulher como um ser inferior ao homem, baseando-se na idéia de que isso se fundamenta em diferenças biológicas e sexuais entre ambos. Trata-se de valores e simbologias cujos significados são construídos em uma longa duração histórica, já que, desde Aristóteles, é explicado que o macho fornecia a forma e a fêmea a matéria, o útero, sendo este como uma terra que, a princípio sem vida, precisava ser fertilizada. E, como explica Parker, em relação à vagina, esta se torna, em suas várias conexões simbólicas, “um ponto de foco para as noções de impureza na vida brasileira” (1991, p.68). O autor, assim, prossegue:

Um quadro diferente e muito mais complicado aparece quando se trata do corpo da mulher e as representações de feminilidade que ele codifica. Assim como o falo toma forma como uma arma, um instrumento de força e violência potencial, o corpo da mulher surge, através de um processo bem parecido de associação lingüística, tanto como o objeto dessa violência quanto, paradoxalmente, um local de perigo por si só. (PARKER, 1991, p.67).

Também é oportuno lembrar o que diz Muraro (1983), em pesquisa realizada por ela:

A primeira coisa que podemos inferir sobre a sexualidade feminina é o que já afirmamos antes: ela parece menos centrada sobre os órgãos genitais do que a do homem. Aparece mais difusa sobre o corpo (“corpo é coisa de mulher”) e a dos homens mais centrada no pênis. (p.326).

A resistência dessas meninas em falar de seus corpos, em específico de sua genitália, tem raízes em uma história de repressão, violência e descaso para com as necessidades sexuais e de prazer femininos, como apontou Muraro, em investigação realizada há mais de vinte anos, abrangendo homens e mulheres de várias classes sociais. Conclui-se que, na cultura brasileira, como destaca Parker (1991), está presente o corpo mais genitalizado do homem, o que se liga aos princípios da lógica de uma sociedade patriarcal, que tem o homem como produtor e como ser ativo, na relação sexual, em busca do gozo e do prazer. Essas concepções estão ancoradas nas falas das meninas, que já manifestam uma desvinculação, em ser mulher, do conhecimento do seu próprio corpo e de seus deleites.

4.2. Afetividades, experiências e sensações: namoro, desejo e prazer ou “As pessoas tiram a roupa, elas rolam e fazem barulho”³⁷...

Nas observações que fazia, tanto dentro quanto fora da sala de aula, eu ficava atenta a todas as manifestações das crianças que tivessem possíveis relações com a questão da sexualidade.

Notei a necessidade que alguns meninos já demonstravam em afirmar a sua virilidade e provocar situações alusivas ao sexo. Um dia, as crianças vieram me buscar, na hora do recreio, para me levar até o Raí e mostrar o que ele tinha na carteira. Ele mostrou: era uma camisinha. Imediatamente, as crianças me olharam para ver a minha reação, me observavam, curiosíssimas. Eu fiz apenas um breve comentário, dizendo: “É melhor se prevenir...” Não entrei em detalhes sobre a questão, visto que Raí já tem onze anos e não é improvável que já tenha tido alguma experiência sexual. Era grande a expectativa das crianças, que continuavam me olhando e aguardando mais alguma resposta ou reação – tenho certeza disso. Considerei que era melhor apenas observar o que elas faziam ou diziam e simplesmente manter a atitude de ter associado o uso da camisinha a algo positivo. Provavelmente, ao deixar à mostra o que tinha em sua carteira, o garoto pretendia reafirmar a sua masculinidade, virilidade e sexualidade. Pretendia mostrar, não só a mim, mas às demais meninas e meninos, que ele não era mais criança.

Verificando o movimento, no recreio, notei um grupo de meninos que brincam de “verdade ou mentira”. Os meninos da 4ª série RE estavam por enquanto, tomando sopa. Eu continuei caminhando pelo pátio da escola, quando vi Gustavo, 12 anos, pedindo lanche para as meninas; tratava-se de algumas meninas da 2ª série, que estavam sentadas na mureta, e ele, rindo, em tom de zombaria, dizia: “Me dá um lanche, que depois te dou um doce.” Como eu estava perto e, sabendo que ele não tinha nenhum doce para oferecer, perguntei: “Que doce Gustavo?” Ele respondeu: “Que doce...? Um pirulito!” Eu logo entendi que havia malícia, devido à expressão de seus gestos e de seu rosto, bem como de seu modo de olhar. Olhei para ele, séria, e retruquei: “Por que um pirulito?” Ele deu uma risada maliciosa. Olhei para ele e disse: “Sei o que quer dizer com pirulito, você não acha que elas são muito pequenas?” Ele suspirou, dando risada: “Não é isso, não, professora. Não anota no caderno”. Os colegas que

³⁷ A partir desse item, aparecerão nomes de crianças que não participaram da entrevista e de outras atividades propostas pela pesquisadora, mas são alunos e alunas da 4ª RE, este(a)s serão apresentados por nomes fictícios e em negrito, para que se diferencie das crianças entrevistadas.

estavam perto opinaram: “Anota sim, professora, para mostrar para a mãe dele”. Respondi: “Eu já disse milhões de vezes que o que eu anoto não é para professora e para a mãe ver, é só para eu saber”. Eu o questionei sobre o pirulito, porque, mais que por palavras, a nossa conversa era por meio de gestos e olhares, em que um estava testando os limites do outro. Sabíamos claramente a que estávamos nos referindo. Minha resposta também continha um sentido simbólico e mais velado, isto é, se as meninas não eram “muito crianças para ganhar um pênis” (DIÁRIO DE CAMPO).

Na sala de aula, algumas crianças estavam em volta da minha carteira, haviam terminado a atividade e perguntavam sobre as minhas férias. De repente, Luís chama a minha atenção: “Professora, olha lá as meninas sentadas na minha carteira”. **Paulo** disse: “Ficam passando o rabo na sua carteira, vai ficar cheirando”. Os outros meninos dão risadas.

Os meninos quase sempre, em seus xingamentos, brincadeiras e até conversas casuais, como essas duas acima explicitadas, exibem algum tipo de referência ao corpo, com alguma conotação de sexualidade.

As perguntas realizadas por meio das entrevistas, sobre namoro, tinham como um dos objetivos oportunizar que as crianças expressassem as associações que fazem entre namoro, prazer e desejo. Assim, as crianças puderam falar de seus sentimentos e sensações relacionados ao namoro.

A pergunta “O que é namoro, para você?” obteve as respostas que seguem. Para Jonas, 11 anos, trata-se de “relação entre homem e mulher”. Ele relaciona o namoro a uma relação de longo tempo e heterossexual. A maioria dos meninos, porém, respondeu que é passear, beijar na boca e conversar. O namoro também está ligado a uma relação de amizade entre casais, e de conversa.

Uma relação amigável. (GUSTAVO, 12 anos).

Fazer carinho um no outro. (LILIAN, 11 anos).

Namoro, ah, é uma coisa de carinho e amor, que um pode contar com o outro, ficar nos momentos mais alegres e tristes; ah, namoro é beijar e fazer carinho, essas coisas. (ALESSANDRA, 12 anos).

Especialmente as meninas responderam que namoro é beijar na boca, passear, ser amigo(a), acrescentando a presença de carinho, companheirismo e cumplicidade. Alguns meninos e meninas disseram, igualmente, que namorar é “ficar”. Tal como Jorge, 10 anos, Suzana, 11 anos, diz:

Namoro é uma coisa e ficar é assim, um ou dois dias. Namoro é assim, às vezes é pra valer. É... Quando uma pessoa está mesmo interessada na outra, ela já diz: eu quero namorar com você. Acho que é assim.

O conceito de namorar, para ambos, está identificado com uma relação mais séria do que ficar, que é de apenas alguns dias. Respondendo sobre o porquê e sobre a importância do namoro na vida das pessoas, observei mais alguns aspectos quanto ao significado e importância que atribuem a esse fato.

Pra se conhecer mais. (JONAS, 11 anos).

Romance. Compreensão, ser amigo. (GUSTAVO, 12 anos).

Acho que é porque beija, porque transa. (RAÍ, 11 anos).

Perguntei a Raí por que as pessoas se beijam e transam, se isto seria bom ou ruim, porém ele se limitou a responder que não sabia. Para os meninos, as pessoas namoram para ter alguém para fazer carinho, ser amigo, para dizer coisas bonitas e para manter relações afetivas e sexuais. As meninas, por sua vez, responderam:

Porque na cabeça deles devem gostar, porque é bom. Ah, eles ficam beijando, agarra, agarra... (SUZANA, 11 anos).

Beijar é bom, eu gosto de beijar. (ALESSANDRA, 12 anos).

Para a maioria, as pessoas beijam. Suzana imagina que deve ser bom, devido ao “agarra-agarra”; o contato físico que as pessoas têm, quando namoram, deve ser bom, segundo ela, remetendo para a idéia de prazer advindo com essas relações. Alessandra tem experiência de namoro. Ela me contou que havia terminado com seu namorado e que havia sofrido um pouco. Perguntei se ela beijava o normal ou selinho – o nome desses tipos de beijo foi ela quem me explicou. Ela me disse, com gestos, como é cada tipo de beijo e que o normal é chamado “de língua”, e é o mais gostoso.

Alessandra, 12 anos, e Lílian, 11 anos, foram as únicas que confessaram ter a experiência do beijo com a língua. As outras beijavam selinho, enquanto Taís, 11 anos, e Jéssica, 10 anos, nunca beijaram. De todas as dez crianças entrevistadas, somente Jorge e Jéssica, ambos com 10 anos, não manifestaram, na escola, interesse pelo namoro. Em uma conversa com Jorge, ele declarou que o beijo na boca é muito “nojento” e que nem pretende beijar tão cedo, como igualmente frisa Jéssica. Namorar não faz parte do mundo imaginativo e lúdico dele e dela. Já as meninas, que falam, na sala, sobre namoro e paquera, gostam do

beijo na boca, mas sem ser o “de língua”: dizem que, nesse caso, “baba muito e é nojento”. Somente Alessandra diz gostar do beijo “de língua”.

A pergunta “Você namora ou já namorou e como você namora?” objetivava que as crianças falassem de suas práticas afetivas ou sexuais e quais os sentidos que dão a essas práticas. Dos meninos, somente Jorge respondeu que nunca namorou. Gustavo, 12 anos, respondeu que está namorando uma menina, porém eles nunca se beijaram, que o namoro deles é só pelo olhar. Perguntei: “Você já falou o que sente por ela?” Ele: “Já”. Eu disse: “E o que você falou?” Resposta: “Oi, e ela falou oi. Fiquei tremendo. Se alguém fizesse ‘tuc’, eu caía no chão”.

Os meninos e meninas, quando falavam de namoro, de amor, de estar perto da pessoa que se ama, costumavam referir-se aos sentimentos associados a tais situações: o medo, a vergonha, o frio na barriga, o disparo do coração e a ansiedade. “Dá um frio na barriga quando a gente tá com quem gosta”. (RAÍ, 11 anos).

São certos sentimentos e sensações vivenciados por crianças que parecem caracterizar a diferença do namoro delas e dos adolescentes, uma vez que muitos adolescentes, atualmente, experimentam formas de prazer sexual mais explícita, que podem incluir as relações sexuais. Raí se autodenominou adolescente, afirmou que criança não namora, porém, ao relatar sua própria experiência, revela que ainda não beijou a menina de quem diz gostar.

Alencar, 11 anos, garante que namora igual adolescente e acentua bem essa diferença, por ter, segundo ele, “feito sexo” com uma menina. Alencar: “Eu fiz sexo, só que a mãe dela pegou. Não deu quase nada, né? A mãe dela chegou e pegou. Eu tava em cima da cama, A mãe dela chegou. Eu pulei a janela. Depois, ela [a mãe] viu eu na rua, conversou comigo. Falou nada, não. Ah, falou que eu sou pequeno, que sou criança e não posso fazer aquilo lá ainda”. Perguntei: “Você acha que ela está certa?” Alencar: “Ah... não”.

Eu não sei se as declarações de Alencar são verdadeiras, contudo sua fala deixa claro que, por se considerar adolescente, ele tem que namorar como adolescente, de sorte que critica o posicionamento contrário dos adultos. Em entrevista, contou que, no momento, está namorando uma menina de sua idade, que tem onze anos, e que somente a beija.

As crianças expressam seus sentimentos e experiências em relação ao namoro, como indicam abaixo as entrevistas de Alencar, 11 anos; Jorge, 10 anos; Suzana, 11 anos; Gustavo, 12 anos e Raí, 11 anos.

Pesquisadora: Você gosta de alguém?

Alencar: Não.

Pesquisadora: De ninguém?

Alencar: Aqui da escola não, só da minha vila.

Pesquisadora: Você não falou que gostava da Suzana (nome fictício da menina da sala que também deu entrevista)?

Alencar: Não gosto mais dela não.

Pesquisadora: Não gosta mais? Por quê?

Alencar: Porque não, a menina gosta de outro e nem olha para a minha cara, desisti, parti para outra.

Pesquisadora: Você namora?

Jorge: Não.

Pesquisadora: Você quer namorar?

Jorge: Ainda não.

Pesquisadora: Com que idade você quer namorar?

Jorge: Com quinze.

Pesquisadora: Você gosta de alguém?

Jorge: Gostar não, só acho bonita.

Pesquisadora: O que é namoro para você?

Suzana: Namoro? Ah, namoro eu acho que é, assim: ficar um com outro; é namorar, beijar; acho que é isso: ficar.

Pesquisadora: Ficar é namoro?

Suzana: Ficar não, namoro é uma coisa e ficar... quando, assim... só um, dois dias. Namoro é assim, às vezes é para valer.

Pesquisadora: Como assim, pra valer?

Suzana: É...quando uma pessoa está mesmo interessada na outra, ela já diz: eu quero mesmo namorar com você, acho que é assim.

Pesquisadora: Por que as pessoas namoram?

Suzana: Porque...acho que elas devem gostar de namorar.

Pesquisadora: Por que será?

Suzana: Porque na cabeça deles eles devem gostar de namorar, porque é bom.

Pesquisadora: Por que é bom?

Suzana: Ah, porque fica beijando, agarra, agarra.

Pesquisadora: É bom isso?

Suzana: Acho que é.

Pesquisadora: O que as pessoas fazem quando namoram?

Suzana: (risos) Elas beijam, dorme junto.

Pesquisadora: Dormem juntos?

Suzana: A minha irmã dormiu.

Pesquisadora: É. O que aconteceu?

Suzana: Ah, quando eu cheguei lá, ela estava beijando o namorado dela. Eu falei: que pouca vergonha essa aqui; depois ela falou: a gente só está se beijando. Falei: ah!! beijando...

Pesquisadora: Por que, além de beijar e dormir junto faz o que mais?

Suzana: Ah, porque a minha irmã.

Pesquisadora (interrompendo a resposta da entrevistada): Não, não tô falando da sua irmã. Mas assim, além de beijar e de dormir junto o que mais faz... quando namora?

Suzana: Quando namora...acho que eles fazem aquilo o que as outras pessoas fazem.

Pesquisadora: O que?

Suzana: (risos) Acho que eles fazem sexo, sei lá. (responde rapidamente)

Pesquisadora: E o que é fazer sexo?

Suzana: (risos) Acho que eles só faz...que eu não sei falar...Acho que é deitar na cama, fazer...

Pesquisadora: Fazer como?

Suzana: Ah! Fazer... É uma coisa assim...Quase todo mundo faz, menos as crianças.

Pesquisadora: Como é que é a relação, fazer sexo?

Suzana: Acho que é...para eles acho que é bom, né? Na minha cabeça... Eles tem que fazer.

Pesquisadora: Mas fazer como? É isso que eu quero saber...

Suzana: (risos). Eles ficam pelados. Eles começam fazer. Eles tira a roupa, eles rola.

Pesquisadora: Eles rolam?

Suzana: É que o homem...eu não sei, mas acho que ele fica, ele fica... com a mulher na cama. Ele tá na cama e já faz o sexo. *Eu não sei direito* [grifos meus].

Pesquisadora: Ah!

Pesquisadora: Em sua opinião, tá, por que as pessoas namoram?

Gustavo: Porque elas gostam.

Pesquisadora: É. E o que você acha que tem, assim, no namoro para elas gostarem?

Gustavo: Carinho. Romance. Compreensão e ser amigo.

Pesquisadora: Você namora ou já namorou?

Gustavo: Já.

Pesquisadora: Tá namorando agora?

Gustavo: Tô.

Pesquisadora: Mas você falou que gosta de uma menina, mas está namorando outra?

Gustavo: Não, eu tô namorando com ela.

Pesquisadora: Mas vocês nunca beijaram?

Gustavo: Não.

Pesquisadora: Então como você namora ela?

Gustavo: Pelo olhar.

Pesquisadora: Você já falou o que sente por ela, para ela ouvir a sua voz?

Gustavo: Já.

Pesquisadora: O que você falou?

Gustavo: Oi, e ela falou oi.

Pesquisadora: Só, mas ninguém falou que gosta?

Gustavo: (risos) fiquei tremendo.

Pesquisadora: Ficou tremendo... (risos).

Gustavo: Se alguém fizesse "tuc", eu caia no chão.

Pesquisadora: Como você está em relação ao namoro?

Gustavo: Mais ou menos.

Pesquisadora: Por que mais ou menos?

Gustavo: Por que ela passa mais tempo com as amigas dela.

Pesquisadora: Ela está gostando de você?

Gustavo: Tá.

Pesquisadora: Você já beijou?

Gustavo: Já.

Pesquisadora: Já namorou sério uma menina?

Gustavo: Uhum ... uhum...

Pesquisadora: É, quanto tempo?

Gustavo: Um ano.

Pesquisadora: Um ano de namoro! Quantos anos você tinha?

Gustavo: Eu tinha nove.

Pesquisadora: Você ficou namorando dos nove aos dez?
 Gustavo: É, dos nove aos dez.
 Pesquisadora: E ela tinha quantos anos?
 Gustavo: Tinha nove também.
 Pesquisadora: E ela era da escola ou morava perto da sua casa?
 Gustavo: Perto da minha casa.
 Pesquisadora: Como vocês namoravam?
 Gustavo: A gente passeava.
 Pesquisadora: Ah é!? E sua mãe sabia?
 Gustavo: Sabia, ela ia em casa.
 Pesquisadora: E sua mãe dava dinheiro para você sair?
 Gustavo: Não, eu que trabalhava.
 Pesquisadora: Como assim, trabalhava?
 Gustavo: Na oficina.
 Pesquisadora: Desde os nove anos? O que você fazia?
 Gustavo: Lavava o carburador.
 Pesquisadora: É, e com o dinheirinho que você ganhava você saía?
 Gustavo: Uhum... uhum...

Pesquisadora: Em sua opinião, por que as pessoas namoram?
 Raí: Acho que é porque beija, porque transa (cabeça baixa).
 Pesquisadora: Você gosta de alguém?
 Raí: Gosto de uma menina da minha rua.
 Pesquisadora: Vocês namoram?
 Raí: Sim.
 Pesquisadora: Com é o namoro de vocês?
 Raí: Nos só beija de selinho e de língua também.
 Pesquisadora: Quanto tempo de namoro.
 Raí: Uns dias.
 Pesquisadora: Ela tem que idade?
 Raí: Onze anos.
 Pesquisadora: Ela foi sua primeira namorada?
 Raí: Foi, mas não o primeiro beijo.
 Pesquisadora: Quando você deu o primeiro? E você gostou?
 Raí: Tinha dez. Gostei.

Já Alessandra, 12 anos, namora, com o consentimento do pai e da mãe, em casa, e passeia com o namorado. Declarou que beija na boca de língua, que “selinho é muito sem graça”. Lílian, 11 anos, disse que já beijou na boca, somente de selinho. “O beijo de língua é nojento. A pessoa coloca a língua dentro da boca da outra”. A maior parte das meninas é adepta do selinho, enquanto os meninos dizem achá-lo sem graça. Apenas Jorge tem a mesma opinião da Lílian. Todos apresentaram a experiência do namoro e da paquera como positiva, lúdica e misteriosa, no sentido de que não dá para saber se a outra pessoa gostou ou não do beijo.

Através da dinâmica, utilizando músicas que falavam sobre namoro, objetiva compreender sentimentos e sensações que as crianças atribuem ao namoro, ao ato de namorar, como o que pensam e sentem sobre o primeiro amor, sobre o beijo, em estar junto com outra

peessoa, as mudanças que ocorrem no comportamento, quando uma pessoa começa a ter o desejo de namorar, como também sensações prazerosas ou que causam ansiedade, frustração, medo etc.³⁸

As músicas usadas foram pesquisadas através de um programa de computador, que baixa música da internet. Baseei-me em dois critérios para a escolha dessas músicas: em primeiro lugar, as músicas escolhidas deveriam abordar temas relacionados com os objetivos tratados acima e, em segundo lugar, precisariam fazer parte de repertório musical conhecido das crianças. As músicas escolhidas, dentre uma grande quantidade baixada do programa do computador, foram: “Ela só quer, só pensa em namorar”, de Luiz Gonzaga; “Já sei namorar”, do Grupo Tribalistas; “Meu primeiro amor”, de Sandy e Júnior; e “Velha infância”, do Grupo Tribalistas. As crianças escolhidas para participar das dinâmicas com a música, realizadas em dezembro de 2007, foram apenas seis dentre as dez com quem fiz as entrevistas semi-estruturadas. São elas: Lílian, Suzana, Taís, Alencar, Raí e Gustavo.

As falas das crianças, após terem ouvido a música de Luiz Gonzaga, foram as seguintes:

É verdade, quando eu fui me sentindo mocinha, comecei a me arrumar mais, usar roupa mais curta, passar batom, mas só que fraquinho. (SUZANA, 11 anos).

Ah, eu não sou muito vaidosa, mas eu tô mais cuidadosa do que antes, não gosto de ficar com o cabelo despenteado. (LILIAN, 11 anos).

Indaguei, então: “Vocês acham que é mesmo verdade que, quando a menina fica moça, ela fica suspirando, pensando em namorar?” Em coro, elas responderam dando risadas: “É”. Perguntei: “Vocês têm mais alguma coisa pra comentar da música?” Balançam a cabeça, com gesto negativo.

Os meninos fizeram as seguintes observações: “É, as meninas ponha roupa curta, se arruma, passa maquiagem e começa a sair” (RAÍ, 11 anos). “Fica mexendo com os meninos, em vez de estudar” (GUSTAVO, 12 anos). Questionei: “E quando vocês ficam mocinhos?”.

Quando eu parei de brincar é porque gostava de uma menina. (ALENCAR, 11 anos).

Nós não estuda, fica mexendo com as meninas, fica falando das meninas pro colega, fala pro colega da menina que gosta. (RAÍ, 11 anos).

Nós se arruma, escova os dentes, passa desodorante. (GUSTAVO, 12 anos).

³⁸ As crianças foram retiradas da sala de aula e levadas para uma sala de brinquedos (brinquedoteca), onde apliquei a dinâmica da música. Primeiramente elas ouviram, e eu as perguntei o que haviam entendido da música e se concordavam com a mensagem que a letra passava.

Quando a gente vai no lugar que tem a menina que a gente gosta, a gente põe roupa nova. (GUSTAVO, 12 anos).

Nos depoimentos das crianças sobre a música “Já sei namorar”, a maioria confirmou que só beija selinho. Lilian, 11 anos, falou: “O beijo de língua é nojento, esquisito, parece que tá babando”. As colegas riram e balançaram a cabeça: “É mesmo”. Suzana, 11 anos, aproveitou para falar: “Se o menino pôr a língua na minha boca, eu mordo!” (SUZANA, 11 anos). Todos riram. Aí eu apresentei a seguinte questão: “Vocês querem ficar ou namorar?”.

Eu quero ficar com alguéns. Eu concordo com a música, nós quer ficar com quem quiser, com um só enjoa. (LILIAN, 11 anos).

Eu sou só de um, mas eu não quero namorar, vai, eu prefiro ficar. (SUZANA, 11 anos).

Tem que ser só um. (TAÍS, 11 anos).

Não gosto de selinho não, beijo de verdade tem que ser de língua. (ALENCAR, 11 anos).

É bom, mas tem que escovar a língua. (GUSTAVO, 12 anos).

Eu quis saber o que seria um beijo bom. Os meninos responderam que sabem namorar e beijar “de língua”. Diferentemente de parte das meninas, que falaram que melhor é “ficar”, todos os meninos preferem namorar sério, somente com uma menina.

A menina tem que gostar de mim, e eu gostar dela. A menina tem que beijar bem. (ALENCAR, 11 anos).

Ficar com todo mundo é bom, mas é melhor namorar a menina que gosta. (GUSTAVO, 12 anos).

Depois, inspirados pela música “Meu primeiro amor”, as crianças comentaram:

Eu tava na primeira série, eu ficava com vergonha de falar pra ele, vai que ele ia contar pros meninos. (SUZANA, 11 anos).

Eu tinha nove anos, eu fiquei tímida, nunca falei pra ele. (LILIAN, 11 anos).

Eu tinha 10 anos, eu nunca falei para o Gustavo, tenho medo dele me desprezar. (TAÍS, 11 anos).

Não tive coragem de falar, dá vergonha de chegar, vai que ela falava um não. (RAÍ, 11 anos).

Eu ficava de longe, ia me aproximando, dando uma de amiguinho. (ALENCAR, 11 anos).

Gustavo, 12 anos, acrescentou: “Eu gostava de uma menina que foi embora, eu sofri. Chorei [risos]. Namorava de mãos dadas, dava selinho”. Perguntei: “Quantos anos você tinha?”. Ele respondeu: “Uns sete”.

Depois de ouvirem a música “Velha Infância”, alguns meninos e algumas meninas continuaram a cantarolá-la, bem baixinho. Os seus comentários foram:

Eu não fico pensando em ninguém não. Na hora de dormir, eu durmo [risos]. (LILIAN, 11 anos).

Ah, eu penso, né? Só quando gosto mesmo. Ah, professora... eu fico imaginando a gente junto, ah, dá vergonha de falar. (SUZANA, 11 anos).

É, penso. (TAÍS, 11 anos).

Ah, eu penso. Ah, eu não vou falar não, professora. (RAÍ, 11 anos).

Penso, sonho com a gente junto, se beijando. (ALENCAR, 11 anos).

Todos os meninos confessaram que pensam na pessoa amada o dia inteiro e manifestaram menos resistência do que as meninas, para falar dos seus sentimentos. Não tiveram vergonha de dizer que sonham com a pessoa de quem gostam, todavia não quiseram entrar em detalhes.

Na entrevista realizada com as crianças, quando lhes foi perguntado se elas gostam de alguém, a maioria respondeu que sim e que eram correspondidas. Outras, em número menor, declararam que apesar de gostarem de alguém, não eram correspondidas. Na sala de aula, é possível perceber a tristeza dessas crianças, do Alencar e da Taís, os dois que eu pude observar mais, que gostam de alguém, mas não são correspondidos.

À questão “Você está gostando?”, em relação ao namoro, teve uma resposta interessante de Alessandra: “Tou gostando. Eu gostei de duas pessoas, do Nando e do Clebinho, o meu ex-namorado”. Essa resposta mostra que, às vezes, não há apenas sentimentos por uma única pessoa, mas que se pode gostar de mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Entretanto, em entrevista, ela diz gostar mais do Clebinho.

4.3. As relações sexuais: como acontecem? ou “Primeiro os dois vai para cama e depois...eles...como é que fala? Eu não sei, professora... Vai coisando...o homem coisa na mulher...”

Sempre visando a reconhecer e interpretar as concepções das crianças e seus olhares sobre a sexualidade, durante a entrevista, as questioneei sobre suas compreensões e

opiniões acerca de como as mães ficam grávidas e como as crianças nascem. Com isso, pretendia chegar aos modos como elas entendem as relações afetivo-sexuais. Também, como já mencionado, através da pergunta se existe diferença entre namoro de criança e de adolescente, pretendia captar, por meio das explicações das crianças sobre o namoro de adolescente, como entendiam ser as relações-sexuais. Em princípio, não esperava que as crianças diferenciassem o namoro de adolescente do de criança mediante a ocorrência de relação sexual. Como assim o foi, tornaram-se as suas respostas uma fonte de análise sobre o que falam e concebem sobre a sexualidade, o uso dos prazeres e de como as relações sexuais acontecem.

Em relação a como as crianças concebem a diferença entre o namoro de adolescente e de criança e suas explicações sobre as relações-sexuais, as quais denominam “transar” e “fazer sexo”, compartilho trechos das falas das crianças em entrevista. Por exemplo, Lílian, 11 anos:

Lílian: O adolescente faz outras coisas.

Pesquisadora: O que ele faz?

Lílian: Sai escondido. A menina fica grávida, sem os pais saber.

Pesquisadora: Então, o que elas fazem para ficar grávida?

Lílian: Fazem sexo (fala rapidamente, sem timidez).

Pesquisadora: Então, o que é sexo?

Lílian: A mulher fica com o homem.

Pesquisadora: Mas o que acontece? Como assim?

Lílian: Eu não sei professora. O que é.

Apesar de conceber que os adolescentes fazem sexo e que para a mulher ficar grávida precisar ter mantido relação sexual, é difícil para Lílian explicar o que é sexo.

Através das perguntas como as mães ficam grávidas e como nascem os bebês, as crianças puderam compartilhar seus conceitos, crenças e conhecimentos sobre essas questões e, principalmente, como as relações sexuais acontecem, uma vez que essa questão não seria abordada diretamente. As respostas indicam que a relação sexual ocorre através da introdução do pênis “na xana” ou “no cu”. Não responderam baseadas no conhecimento de que existem diversas maneiras de se relacionar com o corpo, em uma relação sexual. Surpreendi-me em saber que algumas delas concebem que é apenas pela introdução do pênis no ânus que acontecem as relações sexuais, e que seria por esse mesmo lugar que se daria o nascimento de uma criança.

Como respondeu Jorge, 10 anos, também o fizeram outras crianças: “Não sei o que é transar, só ouvi falar”.

Compartilharam comigo que, na verdade, não sabem como acontece uma relação sexual, apresentam concepções sobre o ato baseadas no que ouviram dizer; somente Alencar diz saber, por ter assistido a um filme pornográfico.

Ah, o tênis (refere-se ao pênis) entra dentro... dentro do... do... (risos) Ai, caramba! É palavrão... do cu (pensamento). É só tem aquilo. Ah, caramba! Dentro da xana. (ALENCAR, 11 anos).

Alencar ficou confuso em afirmar se o pênis do homem entra na vagina ou no ânus da mulher. As imagens do filme pornô eram as únicas referências que ele tinha, para explicar como é que acontece uma relação sexual.

Para a pergunta “Em sua opinião, como é que as mães ficam grávidas?”, as respostas foram confusas e reticentes. Gustavo respondeu que seria “[...] pelo namoro... faz amor... coloca no furo [risos] no cu... na vagina...” (GUSTAVO, 12 anos). Ele disse que sexo era “uma coisa com amor” e que “para fazer sexo a pessoa tem que usar camisinha, que o homem coloca a camisinha no pênis e transa”. Continuou a explicar que o homem coloca o pênis “no furo, no cu”. Porém, afirmou que, “se não quiser ter filhos, é só *não usar camisinha*” [grifos meus]. Não soube esclarecer se, para a mulher ficar grávida, o homem tem que colocar o pênis no “cu” ou na vagina dela.

Raí, 11 anos, também acha que, para a mulher ficar grávida, tem que colocar a camisinha. E que o nenê nasce com seis meses. Alencar respondeu que é através do “sexo” que as mães ficam grávidas, mas que nem todas as vezes que elas “fazem sexo” elas ficam grávidas.

Jéssica, 10 anos, disse que não sabia e que nunca ouviu nada sobre esse assunto. “Ah, elas transa, e depois enjoa, e aí: sinal que fica grávida”, comentou Suzana, 11 anos.

Lílian, 11 anos, elucidada:

O homem pega e coisa com ela.

Pesquisadora: O que é coisa?

Lílian: Faz sexo com ela. Primeiro os dois vai para cama e depois...eles...como é que fala? (pensa). Eu não sei, professora. Vai coisando.

Pesquisadora: Mas como assim, coisando? (ela repete várias vezes coisa, e pesquisadora e entrevistada riem).

Lílian: O homem coisa na mulher.

Pesquisadora: Mas o que é coisar?

Lílian: O homem coloca hormônio dentro da mulher.

Pesquisadora: Mas coloca como?

Lílian: (sussurra) Pelo pinto, professora.

Pesquisadora: O hormônio é o quê?

Lílian: O nenê.

Lílian: (risos e fala) No buraquinho. (fica tímida, com sorriso encabulado). Coloca o pinto na piriquita... (pára, pensa e se corrige). Não, na bunda.
 Pesquisadora: Mas a bunda é por onde faz coco?
 Lílian: É.
 Pesquisadora: Mas quando entra esse hormônio na mulher o quê que acontece?
 Lílian: Vai um monte (refere-se aos hormônios), aí depois vão morrendo, aí fica um, dois.
 Pesquisadora: Quando fica, como é que faz para virar um nenê?
 Lílian: Ele vai crescendo, a barriga da mulher vai crescendo.
 Pesquisadora: Mas ele vai crescendo como?
 Lílian: Desenvolvendo. Ele era uma bolinha.

Eu precisei perguntar se elas sabiam como o nenê vai parar na barriga da mãe, pois algumas tiveram dificuldades em entender a pergunta - “pra você, como as mães ficam grávidas?” Recorri, então, a essa outra pergunta como estratégia para entender o que as crianças concebem sobre as práticas sexuais.

Através dessa forma de formular a questão, pude perceber que algumas crianças apresentam teorias muito particulares sobre como as mães ficam grávidas, e as poucas informações que têm são completadas com muita imaginação.

Quando indagados sobre o que as pessoas fazem quando namoram, também falaram sobre o lugar que as relações sexuais ocupam na vida das pessoas. A maioria dos meninos respondeu que as pessoas se beijam e “fazem sexo” quando namoram e alguns não responderam nada. Suzana, 11 anos, disse:

[...] quando namora... Acho que elas fazem aquilo que as outras pessoas fazem. Acho que elas fazem sexo, sei lá. Acho que é deitar na cama, fazer... (perguntei o que era sexo e ela continuou) É uma coisa que todo mundo faz, menos as crianças. Acho que é... para eles acho que é bom, né? Eles ficam pelados. Só tira a roupa e está fazendo. Eles tira a roupa, eles rola. É que o homem... Eu não sei, mas acho que ele fica... com a mulher na cama (...) Ele tá na cama e faz sexo. Eu não sei direito o que é sexo.

Para essa garota, namorar também é manter relações sexuais. Deu para perceber que ela realmente não tem claro nem o modelo mais comum e tradicional de se manter a relação sexual, mas ela imagina que seja bom, por as pessoas estarem abraçadas e juntas. Em uma conversa informal, ela me disse que imaginava que o sexo era bom, mas, ao mesmo tempo não, porque “a mulher grita, parece que está com dor”.

Quando indagada sobre como as mulheres ficam grávidas e como nascem os bebês, Suzana, 11 anos, falou: “É um ovinho; eu não sei como chama aquilo não. É que tem gente que tira pelo cu”. Perguntei sobre como é que a mãe faz para ficar grávida e essa garota

respondeu: “Tem que enfiar bem enfiado (risos). O pinto do homem. Enfia naquele buraquinho. Mas só vai ficar grávida se enfiar bem enfiado. Na vagina tem um lugar que enfia, acho que é lá”. Perguntei se era o mesmo lugar por onde sai o xixi e ela respondeu:

Não. É embaixo. Mas só vai ficar grávida se enfiar bem enfiado. É que fica uma gosma lá dentro, acho que é isso, do pinto do homem. Vai virando um ovinho e fica crescendo. Vai crescendo e vai ficando grande e quebra (refere-se ao bebê). Quando a mulher recebe a notícia que está grávida, ela vai esperar, esperar dezenove meses, aí vai... tá grávida.

Ela não sabe explicar e tem dúvida se o pênis do homem penetra na vagina ou no ânus da mulher. Para Raí, a mulher fica grávida por seis meses.

Apesar de quase todas as crianças responderem que o “beijo de língua” seria o principal ato realizado entre as pessoas que namoram, penso que, talvez, por acanhamento, algumas delas não disseram pensar de forma próxima à de Suzana, isto é, que no namoro as pessoas também transam.

As respostas à pergunta - “em sua opinião, como nascem as crianças?” acrescentaram, ainda, outras, que seguem. Raí, 11 anos, disse que não sabia, e Jorge respondeu:

Corta a barriga e tira. Tem um tubo, um negócio, o que a mãe come vai pro bebê. É o imbigó umbilical. (quer dizer umbigo). Tipo assim, tem uma cobrinha, quando nasce a criança, o médico corta. (JORGE, 10 anos).

“Acho que é por trás, né?” indagou Alencar, 11 anos. Disse que estava em dúvida se as crianças nascem pelo “cu” ou pela “xana” “Ichi...acho que é pela xana, não sei, não”. Note-se que ele foi o menino que disse ter tido uma experiência sexual com uma menina. Gustavo, 12 anos, também respondeu questionando: “Nasce pela barriga. Pelo cu também, não é?”. Mais uma vez surpresa: quis confirmar o que ele queria dizer, indaguei: “é por onde sai o cocô?” Ele respondeu que sim, que era apenas por estes dois lugares - barriga e cu. O mesmo respondem Lílian, 11 anos, e Gustavo, 12 anos:

Lílian: O nenê nasce, nascendo.

Pesquisadora: Mas, como assim?

Lílian: Nascendo. Pela bunda.

Pesquisadora: Por onde sai o cocô sai o nenê?

Lílian: É. Nasce também pela barriga, faz normal, cesariana.

Pesquisadora: Normal é o quê?

Lílian: Normal é a pessoa que ela tem que fazer força para sair.

Lílian, 11 anos, porém, respondeu: “às vezes nasce pela xana” ou pela barriga, corta aqui em baixo (mostra a barriga). A mulher vai pra Santa Casa e eles tira o bebê da barriga”.

Gustavo: Nasce pela barriga.

Pesquisadora: É só pela barriga que as crianças nascem?

Gustavo: Pela barriga.

Pesquisadora: Que mais?

Gustavo: Pelo cu também, não é?

Gustavo: Pelo cu, você fala que é por onde sai o cocô?

Gustavo: Uhm, hum.

Pesquisadora: Tem a barriga e o cu só, ou elas nascem por outro lugar?

Gustavo: Só.

Taís, 11 anos, contudo, falou bem baixinho: “pela barriga da mãe... pela coisa da mulher, pela piriquita”. Alessandra, 12 anos, diz que as crianças nascem “às vezes pela xana ou pela barriga, corta aqui embaixo (mostra a barriga). Jéssica, 10 anos responde que “a mulher vai pra Santa Casa e eles tira o bebê da barriga”. Perguntei se o nenê só nascia pela a barriga e ela respondeu que não sabia.

A maior parte das crianças entende que os bebês nascem pelo ânus da mulher; apenas Thaís e Lílian falaram mais claramente sobre o parto: que o bebê nasce, ou pela cesariana, ou pela vagina. Elas e eles falam sobre sexo, mas, na realidade, não detêm orientações claras sobre o assunto, seja por parte da família ou da escola. Um dos lugares onde observam as relações erótico-sexuais é a televisão, mas esta, normalmente, não apresenta tomadas de imagens detalhadas, nem mesmo os vários aspectos que envolvem uma relação sexual entre pessoas, tais como a ética e o respeito mútuo, que são necessários à educação para a sexualidade. Apresentam generalizações e pontos superficiais de informação, com apelo aos padrões estéticos de beleza, ou formas estereotipadas de vivenciar a sexualidade e as múltiplas identidades sexuais. Apesar de tanta informação transmitida pelos meios de comunicação, principalmente no período de carnaval, devido ao combate a AIDS e DSTs, as crianças apresentam outras falas que não coincidem com a ordem das explicações científicas, por exemplo. Considero que isso deve ser visto como um alerta para os profissionais da educação, pois tanta informação não significa formação. Essas crianças, de certa forma, pensam, imaginam e almejam uma vida sexual. Cada vez mais, as bonecas e carrinhos, entre outros brinquedos, deixam de ser suficientes para preencherem ou satisfazerem suas fantasias e desejos. Trata-se de um momento em que se encontram em um

limiar entre a infância e a adolescência e, portanto, necessitam de orientações e recursos mais adequados a esse momento de suas vidas.

4.4. Relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo ou “As pessoas podem namorar outras do mesmo sexo, o meu filho não, eu mando ele embora de casa”

Em minha proposta de pesquisa, elaborei questões que as crianças deveriam responder sobre o que pensavam ou sabiam acerca das relações afetivo-sexuais, entre pessoas do mesmo sexo. Pretendia reconhecer os saberes e os preconceitos que, possivelmente, as crianças teriam sobre essas relações, bem como se haveria diferenças entre as respostas de meninos e meninas.

À pergunta “em sua opinião, mulher pode namorar mulher, e por quê?” obtive as seguintes respostas:

Só se for sapatona. (ALENCAR, 11 anos).
 Não. Porque tem que namorar homem. (RAÍ, 11 anos).
 Tem que fazer a vontade (ALESSANDRA, 12 anos).
 Aí é sapatona. (TAÍS, 11 anos).
 Não. Porque elas são mulher. (JÉSSICA, 10, anos).

A maioria dos meninos mostrou-se desfavorável, em relação ao namoro de homem com homem e mulher com mulher. Somente Lílian, Alessandra e Gustavo, dentre as dez crianças entrevistadas, disseram ser favoráveis ao namoro homossexual. Embora este último venha a se contradizer, depois. À pergunta: qual é a sua opinião sobre namoro de homem com homem e mulher com mulher, apresentaram as seguintes respostas:

Nenhuma. Como eles podem ter filhos? (JORGE, 10 anos).
 Errado, porque nos dois têm ténis. (refere-se ao pênis) (ALENCAR, 11 anos).
 Uma relação legal. (GUSTAVO, 12 anos).
 É feio. (TAÍS, 11 anos).

Já em relação à pergunta “você seria amigo de um homem que namorasse outro homem e de uma mulher que namorasse outra mulher”, as respostas foram:

Sim. (JORGE, 10 anos).

Não. Não, porque eu não gosto. (RAÍ, 11 anos).
 Seria, tem que respeitar. (GUSTAVO, 12 anos).
 Eu tenho vontade de ser amiga de um homem que namora outro homem.
 Pra ele me contar as coisas que eles fazem. (ALESSANDRA, 12 anos).
 Vou deixar de ser amiga só porque ela namora outra mulher? (LILIAN, 11 anos).
 Seria. (SUZANA, 11 anos).
 Não, porque ela namora outra mulher. (JÉSSICA, 10 anos).
 Não, porque os outros ia ver elas duas andando. Aí, iam falar: - a Taís está andando com duas sapatona. (TAÍS, 11 anos).

Sobre ser amigo(a) de um(a) homossexual, as crianças mantiveram suas opiniões divididas. Aqui está presente o discurso que circula, atualmente, sobre ser contra, mas “respeitar” a orientação sexual de cada um. Aparecem, nessas manifestações, as ambigüidades e fragilidades do sentido da palavra “respeito”, tão difundidas em campanhas publicitárias e nas escolas. As palavras respeito e diversidade, que estão em circulação, têm seus significados circunscritos a pontos de vista bastante limitados. Elas não se fundamentam na crítica ao sentido da diferença e ao modo como elas são construídas e justificadas de modo a manter as hierarquias e subordinações tanto de gênero, como sexuais. Taís foi bastante explícita quando manifestou sua opinião, assumindo que não quer ser confundida com pessoas moralmente condenáveis. Segundo Louro:

Sob esta ótica, os apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes também devem ganhar outra conotação. É preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na idéia de tolerância [...] Ela se liga, contudo à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. (LOURO, 2003, p.48).

O que mais permitiu observar a força dos preconceitos existentes foram as respostas à pergunta “e se seu filho namorasse outro homem, você aceitaria?”

Não, meu filho é outra coisa. Nem sei o que eu faria, eu colocava pra fora de casa. (JORGE, 10 anos).
 Expulso, vai morar com outro homem. (ALENCAR, 11 anos).
 Eu batia no meu filho e não deixava namorar. (RAÍ, 11 anos).

Gustavo, que nas outras perguntas parecia aceitar a relação homossexual, mostrou outra forma de pensar diante dessa pergunta:

Eu ia brigar. (GUSTAVO, 12 anos).

Taís e Suzana responderam:

É vergonha para uma mãe um filho namorar outro homem. É feio. (TAÍS, 11 anos).

Eu não aceitaria. Eu ia mandar embora de casa. (SUZANA, 11 anos).

Apenas duas meninas responderam:

Vou; se ela quer, tudo bem! (LILIAN, 11 anos).

Eu iria dar o maior apoio. (ALESSANDRA, 12 anos).

Somente Alessandra e Lílian mantiveram suas respostas coerentes com aquilo que vinham falando até então. As demais crianças que haviam dito que aceitavam o convívio com um amigo ou amiga homossexual expressaram sua homofobia, quando tiveram que se manifestar sobre como lidariam com tal prática sexual, caso a mesma fosse vivida por seus filhos ou filhas.

A maioria foi contra esse tipo de relação. O estigma do que é considerado feio, errado e inconcebível permaneceu nas falas das crianças. De acordo com Gagnon (2006), pode-se inferir que as falas das crianças são construídas em função da cultura predominante nos grupos e relações sociais das quais fazem parte:

Do ponto de vista da teoria da roteirização, as preferências eróticas por pessoas do mesmo gênero são despertadas e moldadas em sistemas de significação oferecidos à conduta por uma dada cultura. Portanto, o que geralmente se interpreta como “a cultura contra o homem” ou “a cultura contra a natureza” é, na verdade, um conflito entre indivíduos ou grupos aculturados de modos diferentes. (p.194).

Algumas situações observadas em sala de aula, nas interações entre as crianças, que envolveram também a participação da professora, são elucidativas de como as crianças são educadas para pensar e se posicionar sobre a sexualidade e, em especial, sobre a homossexualidade.

Certo dia, um aluno apareceu na sala com uma revista pornográfica que, segundo explicou para a professora, havia ganhado de um jovem, o qual era aluno de Ensino Médio, em outra escola. Eu não estava presente na sala nesse dia, mas fiquei sabendo que a professora mandou esse menino para a diretoria. No outro dia, em que eu estava na sala, a professora retomou a conversa sobre o que havia acontecido. Enfatizou que as crianças deveriam tomar cuidado com aquilo que pessoas mais velhas lhes oferecem. Ela explica que o

rapaz que havia dado a revista poderia ter “segundas intenções” para com o seu aluno. Continuou sua exposição, afirmando que ser homossexual é uma *opção* e que muitos sofrem por causa da *sociedade preconceituosa* em que vivemos. Que, caso alguém escolha “*esse rumo*”, terá que pensar nas *conseqüências*, tais como *sofrer preconceito e as conseqüências físicas, pois “o ... não mais funcionará”* (ao invés de pronunciar a palavra cu ou anus, ela faz um gesto interrogativo e reticente). Para explicar por que o anus não mais “funcionaria”, ela disse que eles passariam a defecar *nas calças e cheirar mal*. Nesse dia, a conversa foi dirigida estritamente aos meninos, dos quais também foi chamada a atenção para que tomassem cuidado com o oferecimento de drogas e com pessoas que os chamassem para *fazer coisa errada* [dando a entender que era roubar].

Entretanto, por mais que a professora reconheça que a sociedade tem preconceito para com o(a)s homossexuais, sua fala também é preconceituosa. No início da conversa com os meninos, eu estava entendendo que ela estava preocupada com a possibilidade de que houvesse intenção de abuso sexual por parte do jovem que ofereceu aquela revista, mas não sei se o menino também compreendeu isso. Com a continuação da preleção dela, porém, a conversa foi tomando outras dimensões. Entre estas, a aversão disfarçada e talvez inconsciente pelo(a)s homossexuais é o ponto-chave. Além de uma figura extremamente depreciativa da possibilidade de que pudesse haver qualquer espécie de prazer através da relação anal – e de que esta é também uma região erógena –, foi enfatizado que isso implicaria um estrago físico, com conseqüências terríveis. A mensagem era para ser decodificada da seguinte forma: todos os homossexuais, homens, não possuem mais o controle do esfíncter e, por isso, defecam nas calças e cheiram mal – é isso que vocês querem para as suas vidas? Além disso, como o esfíncter não é uma palavra tão comumente usada, a professora fazia gestos com as mãos, para que todos entendessem.

Em linhas gerais, a professora mostrou aversão não apenas à relação afetivo-sexual homossexual, mas a um tipo de relação sexual em que o homem se coloca de forma passiva:

Fazendo o papel passivo nessas trocas, entretanto, o viado ou bicha abre mão de sua identidade masculina – passa a ser definido como essencialmente feminino em termos de função social e, na melhor das hipóteses, como uma imitação grosseira da fêmea biológica em termos de status social, socialmente inadequado como homem e um fracasso biológico como mulher. (PARKER, 1991, p.79).

As representações sociais, tabus e crenças sobre o coito anal permeiam a fala da professora, que apresenta uma lógica sexual pautada na contrariedade a todo o tipo de contato sexual que foge das finalidades sociais relacionadas à relação heterossexual.

A relação sexual anal tem configurações históricas, associadas ao modo de vivenciar o corpo e o uso de seus prazeres, de modo que as relações extraconjugais, a masturbação e a homossexualidade são considerados ameaça à instituição familiar. A construção social desses tipos de conceitos sobre normalidade/anormalidade, nas relações afetivo-sexuais, foi por muitos anos tratada pela medicina higienista, que, através de seus discursos, construiu e disseminou uma cultura sexual em que certas práticas são patologizadas e definidas como sendo anormais causadoras de esquizofrenias, neuroses, doenças sexualmente transmissíveis e sífilis (MATOS, 2003). Nesses discursos, fica evidente a existência de uma maior preocupação com a homossexualidade masculina do que com a feminina.

É quase que persistente a tendência de ensinar que os meninos devem ser heterossexuais e as causas desastrosas em vivenciar outras identidades sexuais. A manifestação da sexualidade, o desejo e o prazer dessas crianças são estritamente conduzidos à heterossexualidade e não se discute se poderia ser prazeroso estar com pessoas do sexo oposto.

Além dessas questões, a prática daquele menino ao olhar uma revista em que aparecem mulheres nuas não foi relacionada, pela professora, à curiosidade, à busca de sentido para o erotismo e à promoção de fantasias sexuais, nem, igualmente, à manifestação de sua própria sexualidade, ou seja, de alguém que já busca o prazer através do olhar e da imaginação. A utilização desse tipo de revista, na escola, poderia ser realmente questionada, mas foi, na verdade, destrutada a subjetividade, assim como o comportamento de **Luan**, a ponto de ele passar por uma situação de humilhação perante as outras crianças. As afetividades, as práticas e os desejos ligados à manifestação da sexualidade não são aceitos nem tolerados pela escola, e muito menos se torna pauta de diálogo e de conversa para uma formação que vise à educação para a sexualidade.

Em outro momento, ocorreu na sala um episódio em que um menino colocou a mão no pênis do outro; não cheguei a presenciar a cena, mas o menino que foi tocado contou para a professora. A coordenadora veio, chamada pela professora, conversar com a sala e começou a dizer que quem pega no... [ela não usa a palavra, faz gesto] do outro “é viado”, “bicha”. Diz ela: “Sabe o que é isso? O homem que gosta de homem, isso é uma opção sexual

de cada pessoa”. Após o término de sua fala, chamou o menino para ir à diretoria da escola, e ele a acompanhou, de cabeça baixa.

Podemos perceber que, nesse caso em sala de aula, a atitude do garoto foi diretamente associada a uma determinada classificação e juízo sobre a sexualidade do menino punido, colocando-o em uma situação vexatória, em que a sua sexualidade foi questionada e a mensagem passada foi preconceituosa, pejorativa e homofóbica. Tocar no pênis de alguém do mesmo sexo, mesmo que isso costume ocorrer em brincadeiras entre homens, é considerado anormal, como coisa de “viado” e “bicha”, uma vez que essas são palavras empregadas para inferiorizar um grupo, uma identidade sexual em relação a outro/outra. Em nenhum momento foi discutida a necessidade de respeito ao corpo do outro e a de que se tenha permissão para que possa ocorrer qualquer ação que envolva os direitos da pessoa sobre seu corpo e sua vida íntima.

As professoras que trabalham com crianças, mas não apenas estas, geralmente, manifestam bastante despreparo para lidar com situações que envolvam o corpo e a sexualidade. Apesar da boa vontade da professora e de seu esforço para indicar que existem várias formas de vivenciar a sexualidade – ao dizer aos alunos que gostar de pessoa do mesmo sexo “é uma opção sexual” –, ela não tem conhecimentos para explicar o significado dessa chamada “opção”, de maneira que a sexualidade continua sendo tratada de forma naturalizante, reforçando as oposições binárias na abordagem das identidades sexuais.

Parker (1991) explica o simbolismo que a palavra ou expressão “bicha” encerra, uma vez que, por meio da diferenciação sob outras formas de vivência sexuais, reforça a definição cultural da masculinidade, configurando em oposições a outros tipos de identidades sexuais. Enfatiza:

Um entendimento do homem não é construído meramente em oposição à mulher, mas ao mesmo tempo, através de sua relação com figuras tais como o machão, o corno, a bicha ou viado. E a mulher como o homem, precisa ser apreendida não apenas em oposição a ele, mas através de figuras como a virgem, a piranha e até o sapatão. Essas figuras adicionais têm papéis secundários no elenco de personagens do drama sexual brasileiro, mas de qualquer maneira, todos desempenham ações cruciais na construção do gênero na vida diária. (p.74).

Em uma outra ocasião, ocorreu um episódio em que alguns meninos estavam chamando os outros de “quatro cu” e os “mandavam tomar no cu”, pois estes são os xingamentos que eles mais utilizam nessa sala. Chamando a atenção dos alunos, a professora os questionou sobre o porquê do uso dessas palavras. Sem obter respostas, ela explicou que

quem usa tal xingamento “parece que está querendo ser o quê?” e “quem fala cu toda hora, parece o quê?”

Ao comentar dessa forma o que ocorrera entre os alunos, é como se a professora estivesse, com palavras mais suaves, perguntando se eles estão querendo ser homossexuais. Reforçam-se, assim, desde cedo, as práticas de diferenciação e exclusão sexual na escola, pois se trata, claramente, de criticar certas práticas ou prazeres sexuais, associando-os a determinadas orientações ou modelos de sexualidade, geralmente não aceitos e condenados socialmente.

As oposições binárias em relação ao gênero e à sexualidade estão presentes na fala das crianças, professora e gestores, legitimando-se, assim, um modo de vivenciar a sexualidade e um único padrão de identidade sexual, a heterossexual. A necessidade de se explicitar aquilo que seria inferior ou anormal é uma estratégia utilizada – geralmente de forma inconsciente – para garantir e evidenciar o normal, como foi observado.

Fica evidente, portanto, como em cada cultura as verdades e saberes estabelecidos são construídos social e simbolicamente, nas interações e relações dialógicas entre os sujeitos, as quais são explicadas por Bakhtin, citado por Jobim e Souza (1994, p. 103):

O sentido dialógico da verdade proposto por Bakhtin se caracteriza pela idéia oposta ao modo de conhecimento monológico. Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. (JOBIM e SOUSA, 1994, p.103).

As concepções das crianças, que levam a um poder conceitual baseado na negatividade da identidade homossexual, têm suas fundamentações na cultura e na sociedade. Em relação a nossa cultura brasileira, poder-se-ia dizer que temos uma pré-disposição em negar as identidades sexuais que ferem ou ameaçam simbolicamente as identidades heterossexuais e de gênero divergentes das normas e dos padrões socialmente estabelecidos (LOURO, 1999; MATOS, 2003; PARKER, 1991; WEEKS, 1999).

São, como se pôde perceber, práticas de representação da realidade que se fazem presentes em todas as dimensões sociais e em todos os grupos geracionais. Mesmo tendo grandes dificuldades em atribuir sentidos para a sexualidade, seus usos e modos de funcionamento, as crianças já demonstram quanto já assimilaram dos preconceitos em relação à homossexualidade. Parker (1991) destaca as relações entre erotismo e poder, bem como a necessidade de transformar os modos e significados culturais do erótico:

As interações sexuais entre indivíduos de mesmo sexo, os relacionamentos extraconjugais, a masturbação e o intercuro anal tornam-se particularmente eróticos porque destroem a hierarquia de valores do cotidiano. Como nos casos de gênero e sexualidade, então, as relações entre erotismo e poder devem ser entendidas não procurando reduzir um ao outro, mas examinando as maneiras pelas quais cada um deles toma forma através do outro [...] Quer dizer, o funcionamento do poder deve ser entendido através das formas e significados culturais do erótico, e o simbolismo do erótico precisa ser interpretado através das estruturas do poder e da sua capacidade de transformá-las. (p. 203-204).

4.5. As crianças em seu cotidiano: amizades, desentendimentos e paqueras

4.5.1. As relações de amizade ou “Quem mexer com ela, mexe comigo”

Observei que há uma relação muito forte de amizade entre as meninas da sala, apesar de se sentarem mais próximas apenas Taís, Alessandra e **Luíza**. Na hora do recreio, todas as meninas (que são sete, na sala) passam o recreio juntas. Elas dividem o lanche ou se sentam para comer a merenda, andam pelo pátio conversando e, o que mais chama atenção, é que uma empresta para a outra acessórios como presilhas, baton, *gloss*, pente, perfume, trocam de sandálias, uma arruma o cabelo da outra. Elas têm o costume de fazer cafuné uma na outra e de terem contato físico, como deitar no colo e se abraçar.

As seis amigas estão andando juntas, resolvem sentar-se, Taís percebe que o cabelo de Suzana está desarrumado e pede para arrumar. Ela tira a “xuxinha” da amiga, passa a mão entre os seus cabelos como se estivesse desembaraçando, estica-o e começa a amarrar. O ato de amarrar o cabelo demorou, pois ela ficou um bom tempo alisando o cabelo da amiga. (DIÁRIO DE CAMPO).

Elas trocam os diários, uma lê, a outra escreve versos no diário da outra e, assim, a troca de objetos representa laço entre pessoas de um mesmo grupo, pois elas fazem questão de deixar claro para quem elas vão emprestar os seus objetos. (DIÁRIO DE CAMPO).

Apesar disso, entre elas, parece haver mais disputas e menos cumplicidade do que a que existe entre os meninos. O seguinte episódio mostra duas amigas que brigam por

gostarem do mesmo menino, **Luan**. Os colegas e as colegas incentivam as duas a brigarem, na hora da saída.

Todo(a)s estão falando sobre esse assunto, uns dizem que a Taís é “traíra” e que a Alessandra não deve mais conversar com a amiga. O **Luan** está entre elas, ouvindo os fuxicos e nem parece que é dele que estão falando.

A **Luíza**, que é amiga das duas, conduz Alessandra a romper com a amizade e de certa forma ambas desprezam Taís. A Taís, como tem as duas como melhores amigas, puxa conversa e as duas fingem que não tem ninguém falando. (DIÁRIO DE CAMPO).

Luíza, que não tinha nada a ver com o desentendimento – já que Taís era quem gostava de **Luan** e, infelizmente para ela, o **Luan** gostava de Alessandra – dizia em tom de ameaça, como se fosse bater nela na hora da saída: “quem mexer com ela, mexe comigo”, referia-se a quem mexesse (ou importunasse) com Alessandra.

Essa “guerra fria”, porém, não durou dois dias, de maneira que, com ressalvas, as duas voltaram a conversar com Taís e todas passam, novamente, o recreio juntas, a falar dos meninos e paqueras da rua onde moram.

A briga das três amigas, acima relatada, reforça um pensamento tendencioso que, conforme o pensamento popular, diz que os homens são fiéis entre si e as mulheres são falsas e fofoqueiras. Nessa lógica, reafirma-se que, ao contrário das mulheres, um homem nunca “dedura” ou trai o outro. Aí está um ponto que deveria ser mais bem pensado, a partir das construções das identidades de gênero e do modo como estas servem para colocar as mulheres em situações hierárquicas inferiores, seja em termos profissionais, seja familiares, morais ou outros. Ainda resta discutir melhor essa situação, pois, ao que tudo indica, os resultados dessas observações estariam corroborando e reforçando as desigualdades de gênero. Talvez isso possa ser feito, analisando-se com mais atenção as práticas dos meninos, em vários momentos e situações de suas relações escolares, nos quais eles se mostram extremamente agressivos uns com os outros.

Já Gustavo gostava da Alessandra, que gostava, nesse momento, de **Luan**; Este também gostava de Alessandra, que disse para o colega que veio falar dela para ele: “Eu não vou trair um amigo meu, eu não vou ficar com ela”. “Entre ela e o meu amigo, eu fico com o meu amigo”. Até o que eu pude observar, eles realmente não “ficaram”, e todos continuaram amigos.

As relações de amizade entre os meninos são mais expressas, pelo menos com esses meninos da 4ª RE, pela fidelidade em defender o colega de um outro menino que o ameaça. No entanto, eles brincam de um cair em cima do outro, de puxar os braços, tirar o

boné da cabeça do outro e jogar para o outro colega e, através desses tipos de brincadeira, acabam também demonstrando a força maior de uns sobre os outros, utilizando-se de táticas que humilham e desvalorizam os colegas. Essa prática é mais fortemente realizada quando se trata de brincadeiras que envolvem aqueles que não fazem parte de um determinado grupo. As brincadeiras se tornam de cunho mais agressivo ainda, para machucar, através de socos e pontapés. As humilhações e xingamentos, com brincadeiras que depreciam a outra pessoa, são mais contundentes e explícitos. Muitos meninos se submetem às pancadarias proporcionadas por outros meninos, para fazerem parte ou estarem por alguns momentos dentro daquele grupo.

Pude observar, igualmente, solidariedade entre os meninos, como está explícito na seguinte anotação.

O Alencar está isolado da turma, está no canto da sala, lá no fundo, sentado em uma cadeira, com a cabeça baixa. Parece que está chorando. As outras crianças estão brincando dentro da sala de “verdade ou desafio”. Depois de um bom tempo, percebem o isolamento de Alencar e se aproximam. O primeiro a se aproximar é um colega, depois outro e vão de forma delicada e amorosa, com a voz baixa, mas que dá para outros ouvirem, perguntam o que está acontecendo e se ele está bem. Ele, calado, só balança a cabeça, gesticulando que não. A professora percebeu o que estava acontecendo e foi em sua direção. Quando menos se espera, quase todas as crianças, até eu, estavam a sua volta. Ele disse que estava triste, pois o seu parente estava com câncer e se encontrava internado na Santa Casa. (DIÁRIO DE CAMPO).

Em uma sala em que ocorriam tantas brigas, disputas e agressões verbais. Também são notáveis o quanto, tanto meninos, como meninas, vivenciavam, cada um ao seu modo, formas particulares de relações pautadas em solidariedade, carinho e atenção.

4.5.2. Entre tapas e xingamentos ou “Você está xingando a minha mãe?”

Em vários momentos, os xingamentos não tinham, aparentemente, como intenção principal ofender o colega com base em sua classe social ou raça, e as crianças empregavam ataques verbais com apelos sexuais, como, por exemplo, este: “Vou colocar o meu pau na sua boca” (DIÁRIO DE CAMPO).

Antes de bater o sinal do fim do recreio, várias crianças da 4ª RE estavam em frente aos banheiros. Gritavam, empurravam... De repente, Alessandra grita com Jonas. Eu perguntei a causa da discussão e ela me respondeu que ele havia pedido para que ela fosse ao banheiro feminino, perguntar a uma outra menina se ela queria ficar com ele, porque ela era muito gostosa. Alessandra se sentiu ofendida por sua colega e foi reclamar com a inspetora, que chamou a atenção do Jonas. Devido à advertência da inspetora, Jonas estava discutindo com Alessandra, chamando-a de fofoqueira. Ela brigava com ele, argumentando que teria sido ele quem pedira para ela dar o recado, e que ela somente repetiu o que ele lhe dissera.

Os outros meninos fizeram um círculo e começaram a discutir, chamando-a de X9, que tem o mesmo sentido de uma pessoa que entrega a outra ou que trai. Ela chamou Jonas de falso, mentiroso, e os meninos continuaram a chamá-la de X9. Ela ficou nervosa e começou a dar tapas fortes nas costas dele, que somente esquivava dos tapas, dando risada. (DIÁRIO DE CAMPO).

As brincadeiras entre meninos e meninas são, geralmente, as meninas batendo nos meninos, mas não são em todos os meninos que elas batem. Alguns meninos deixam claro que, se precisarem, eles batem em mulher, afinal, “se mulher bate em homem, por que homem não pode bater em mulher?” (aluno da 4ª RE, 09/10/07).

Através de tapas e xingamentos, as meninas exercem certa vantagem em relação aos meninos, que fingem estar no controle da situação, através dos seus risos e zombarias, mas são as meninas que os acabam agredindo, bem mais, e ainda têm o poder de reclamar para a professora, que chama a atenção deles e até os encaminha para a diretoria.

Certo dia, na sala de aula, **Renato** começa, sem nenhum motivo, pelo menos aparente, a cantar: “As Murilinhas”, ao que o **Márcio** se defende, xingando a mãe dele. Raí entra na conversa e diz: “Você está xingando a minha mãe? A sua mãe que tem “quatro cu”. Ao que, responde **Márcio**: “A sua mãe é que tem quatro cu e quatro buquetas”. A partir daí, vários outros meninos começam a se envolver na discussão. Raí, referindo-se à mãe do segundo menino, diz: “A mãe dele solta leite em pó pelos peitos”. A professora ouve e diz a Raí: “A sua mãe solta leite em pó pelos peitos? Eu vou perguntar, vou começar a anotar e mostrar tudo para as mães”. Raí respondeu à professora: “Ele disse que a minha mãe tem cabelo no “cu”. No meio da discussão, a professora quer esclarecer a confusão e saber quem começou a xingar a mãe, porém nem eles próprios sabiam dizer.

Porém, continuou a professora: “A mãe de vocês está trabalhando e vocês falando delas! Elas estão pensando que vocês estão estudando! Eu vou conversar sobre isso na reunião

de pais”. E acrescenta: “Eu já não conversei com vocês sobre falar de cu e bosta? Eu vou ter que conversar com os pais”. A professora conversou com a sala sobre o tratamento que estão tendo entre si. Disse que não quer ouvir mais palavrão, porque o sexo é uma “coisa” prazerosa e tem que ser feito com responsabilidade.

Mesmo após a “bronca” da professora, o primeiro menino continua fazendo barulho e brincando. A professora novamente chama a sua atenção. Isso nos mostra que os meninos, principalmente, participam de brigas que depois nem sabem quem foi que começou, quem está certo ou errado. Quando os observava conversando, eu não percebi **Márcio** xingar a mãe de Raí, mas vi que ele tinha ido fazer “futricas” para os colegas, com afirmações que nem eram verdadeiras. Talvez esses fatos possam desestabilizar as assertivas que colocam apenas as mulheres como naturalmente não confiáveis ou dadas à intrigas e disputas.

Como quase sempre a classe está envolvida em alguma briga ou confusão, atravessadas por agressões ou xingamentos, a professora praticamente não trabalha os conteúdos que preparou para ensinar, fica a maior parte do tempo chamando a atenção dos alunos. De acordo com a declaração da direção, essa é a sala que tem mais aluno(a)s que levam advertência e suspensão, sendo bastante grande o índice de brigas com agressões físicas e verbais. A justificativa da direção é que esse(a)s aluno(a)s vieram de outras escolas e são repetentes, sendo considerado(a)s, em suas fichas, como “aluno(a)s indisciplinado(a)s”. Essas crianças chegam a essa escola com seu perfil social e escolar já demarcado, sendo vistas como casos praticamente sem solução. Já está previamente definido que apenas algumas crianças iriam para 5ª série, sabendo ler e escrever.

4.5.3. “O amor está no ar” ou “Quer ficar comigo?”

No começo da aula, a professora fez uma leitura da história *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda. Após a leitura, foi guardar o livro e, enquanto estava de costas, um menino estava dizendo que Taís, 11 anos, gosta de Gustavo, 12 anos; Gustavo ficou bravo e pediu para a professora brigar com um menino. Taís, sem graça, somente balançava a cabeça, como se estivesse negando a afirmação do colega. Eu perguntei, em particular, se realmente ela gostava dele e ela me respondeu que sim. Quando indaguei se ela não se importava por ele gostar da Alessandra, ela me respondeu: “Eu não, ela tá namorando

um menino”. Pelo que entendi, aquele movimento com a cabeça foi para não se sentir constrangida, já que Gustavo reprova o seu sentimento por ele (DIÁRIO DE CAMPO).

Na hora do recreio, aparece uma menina da outra 4ª série, batendo no Jonas; um dos meninos que estava comigo diz que é porque ela gosta dele. Eu perguntei a ela qual era o motivo de estar batendo nele, e ela explicou-me que era porque o Jonas, 11 anos, havia pedido aos meninos que corressem atrás dela e eles acabaram quebrando o seu relógio. Várias vezes eu a vi dando “tapinhas” nele, e ele parece que estava gostando dessas atitudes, as quais estavam se configurando como um joguinho para chamar a atenção um do outro.

Um menino da sala veio comentar comigo e mostrar a menina que a maioria dos meninos considera bonita. Ele disse, todo contente, que a tinha cumprimentado e ela respondera com um “oi”. Um colega que estava ao seu lado comentou que ela era “gostosa”. De repente, ele olha para mim e diz que a menina que gosta de Jonas não é muito bonita, pois tem o dente feio.

Os meninos já selecionam e separam as meninas bonitas das consideradas feias; há um padrão de estética que distingue as mais admiradas e cortejadas das desprezadas e ignoradas. De acordo com o que relatam os meninos, para serem bonitas, as meninas têm que ser magras, com cabelos bem cuidados, dentes bonitos e olhos claros, preferentemente. Algumas meninas vão à escola com batom, esmalte e outros acessórios, como cinto, bolsa e óculos. Na hora do recreio, estão com suas bolsinhas desfilando no pátio e até se utilizam desse acessório para baterem nos meninos.

Soou o sinal do fim do recreio e, nesse momento, corria atrás de Jonas, não apenas Taís, como também as suas amigas.

Jonas, 11 anos, que também gosta de Alessandra, 12 anos, escreveu um bilhete para ela, dizendo: “Sinto que você não quer mais ficar comigo”. Alessandra me deu o bilhete todo amassado, para que eu lesse. E Jonas me pediu que eu o devolvesse para ele, a fim de que não fosse parar em outras mãos. Em seguida, ele me entregou um outro bilhete todo amassado, que um dos seus colegas recebera de Luíza. Essa garota, quando é paquerada, bate e xinga os meninos e fica furiosa quando recebe bilhetes. Porém, no bilhete estava escrito: “te amo muito. Você é bonito, gostoso. Você é muito gostoso. Te amo muito”. Quem respondeu a esse bilhete foi uma das meninas: “Não, eu te odeio”.

Em uma outra ocasião, Gustavo veio falar comigo e pediu que eu convencesse Suzana a namorar Alencar. Explicou: “É, professora, no dia que o Alencar descobriu que ela beijou outro, ele até chorou”. Perguntei para Suzana qual era o motivo pelo

qual ela não queria nada com Alencar. Ela respondeu que não iria namorá-lo, porque não gostava dele.

Após o recreio, Alencar veio, puxou a cadeira e sentou-se perto de mim. Eu aproveitei a oportunidade para perguntar a ele se era verdade que ele gostava da Suzana. Ele respondeu: “Gosto” [com voz que parecia que estava bravo]. Passaram-se dois minutos, ele, como se estivesse irritado, batia uma régua na outra e logo disse: “A Suzana tem coração de pedra, ela não gosta de ninguém”. (DIÁRIO DE CAMPO).

Em outra ocasião, Gustavo veio me contar que **Luíza** e Taís estavam brigando por causa dele: “Tou achando maior engraçado”. Sobre essa disputa por Gustavo, Suzana revelou que **Luíza** e Taís estavam brigando por gostarem do Gustavo, mas que ele gostava de Alessandra e que, na seqüência, as duas passaram a brigar por gostarem de um outro menino. Essas brigas vinham ocorrendo há duas semanas. Perguntei para Suzana se esse menino sabia que elas gostavam dele. Ela respondeu que sim e que, apesar de brigarem por causa dele, ainda continuam amigas.

Quis saber, de algumas meninas, se **Luíza** e Taís ainda estavam brigando por causa desse menino, pois, quando eu achava que elas estavam gostando dele, elas já indicavam que o alvo de suas atenções voltara a ser Gustavo. Na realidade, passei a observar que quase sempre, quando uma resolvia gostar de um, a outra também resolvia gostar. Perguntei-me: será que é cumplicidade que envolve a relação das duas amigas ou competição? Ou seriam ambas as coisas?

Suzana e Alessandra disseram que Taís estava namorando Alencar. Eu, em tom de brincadeira, indaguei se Alencar já havia parado de gostar de Suzana. Um dos meninos que estavam no meio da roda disse: “É pra fazer ciúmes pra Suzana que o Alencar está namorando a Taís”. Alencar, por seu turno, disse-me que essa história é “pura invenção, [porque] ela é feia”.

De tantas paqueras e investimentos que não deram certo, enfim, um afinal acabou se concretizando: Gustavo veio me dizer, todo sorridente, que Alessandra e ele estão namorando e que estão beijando todos os dias. Eu acompanhei a paquera dos dois até virar namoro. Ele é que ia até a carteira dela, ficavam conversando e sorrindo, até que ele tomou coragem e, segundo me confidenciou, declarou-se na hora da saída, e deu um beijo nela. Eu lhe perguntei qual foi a sensação provocada pelo beijo, ao que ele respondeu: “O coração parecia que ia sair pela boca, ele fazia tuc... tuc...”

Hoje quando entrei na sala, havia acabado o recreio, percebi que Gustavo estava sentado perto de Alessandra, olhando para ela. Eu aproveitei um momento que ela foi conversar com as outras meninas e perguntei ao Gustavo como ele e a Alessandra estavam, ele me disse: “Está bem”. Retomei: “Como, bem”? Ele: “Eu perguntei se ela quer namorar comigo. Que ela é bonita.” Eu: “É, e ela?” Ele: “Ficou rindo”. Alessandra voltou para o seu lugar e eu parei de conversar com Gustavo. (DIÁRIO DE CAMPO).

Bater, para as meninas, como forma de chamar a atenção de um menino, ou um menino mexer com uma menina como forma de aproximação, é um acontecimento bem comum nas observações que tenho feito. Estava sentada, olhando a sala de aula em seu ritmo cotidiano, quando, de repente, vi o menino de que **Luíza** gosta jogando papel nela e ela revidava, não com intuito de vingança, como faz com os outros meninos, mas com a intenção de brincar. Ela demonstrava gostar dele, pois, se partisse de outro menino, como em outras vezes já havia presenciado, ela responderia com agressões físicas. Diferentemente de outras ocasiões, porém, ela sorria, parecia que estava gostando da brincadeira. Os dois, em tom de paquera, ficaram um correndo atrás do outro e os tapas dela pareciam mais agrados do que agressão, uma forma mais sutil para não chamar tanta atenção e os dois terem contato físico.

De acordo com Cruz,

[...] algumas meninas podem se utilizar dos tapas como uma forma de expressarem sua agressividade sem colocar em risco sua identidade feminina, já que os tapas, diferentemente das brincadeiras de lutas, carregam uma certa neutralidade em relação às características das feminilidades disponíveis socialmente, mesmo sendo mais ligados ao uso pelas mulheres. (CRUZ, 2004, p.151).

O que observei, nessas brincadeiras, foi que nelas se fazia presente também um sentido sexualizado, uma vez que os tapas das meninas podiam ter vários sentidos, geralmente disfarçados: poderiam ser tanto o desejo de tocá-los, como de demonstrarem que correspondiam ou não ao jogo sexual proposto, como, ainda, poderiam ser uma forma de se auto-afirmarem, nas relações entre e com os meninos e as meninas.

Certa vez, deparei-me na sala de aula com um episódio em que Vitor havia acertado a perna da Luíza com uma carteira. Ela, nervosa, começou a gritar e disse que iria bater nele. Pegou o seu chinelo e deu-lhe várias chineladas. Todos os que estavam na sala de aula pararam para olhar, devido ao barulho que as chineladas faziam em suas costas. Só então a professora percebeu o que estava acontecendo e disse: “Pára, gente, você já é mocinha”. Como se nota, as meninas são sempre mais chamadas ao bom comportamento e à delicadeza,

nos tratamentos interpessoais, sendo desconsiderados os motivos que as levaram a tomar determinadas atitudes.

Luíza, agitada, continuou a bater no colega e a professora voltou à lousa, para passar mais lição. O que não se leva em consideração, na observação desse fato, é que a não interrupção dos gestos da garota tinham como contraponto um garoto que, disfarçando a sua dor e sorrindo, fingia que para ele nada estava acontecendo.

Altmann (1999), em sua pesquisa sobre ocupação do espaço físico escolar por meninos e meninas em idades próximas às das crianças desta pesquisa, apresenta alguns dados que podem ser associados à investigação que realizei na 4ª RE. As meninas, tal como as investigadas por Altmann, adotavam estratégias para manter a professora como aliada, contra os meninos. Tratava-se de uma estratégia sutil, para conservarem a professora sempre ao seu favor. As meninas da 4ª RE ajudam a professora a arrumar e varrer a sala, ao término da aula. Embora houvesse exceções, quase sempre mostravam ser mais silenciosas do que os meninos, que tomavam conta de todo o espaço da sala de aula, com seus corpos e suas vozes. Das sete meninas, três não concluíam freqüentemente as atividades propostas pela professora, mas não atrapalhavam o andamento da aula, pois conversavam baixo, mas sua atenção somente era chamada quando se levantavam para ir à carteira de outra colega. Em diversos momentos, assisti a casos de meninas batendo nos meninos com muita agressividade e força. Mesmo assim, nunca foram mandadas para a diretoria, o que já ocorreria invariavelmente com os meninos. O máximo que acontecia com elas era a chamada de atenção, pela professora, para que se comportassem como “mocinhas” (SILVA, 1999). As meninas, ao contrário do entendimento de que seriam dependentes e frágeis, são capazes de enfrentar os problemas corriqueiros da sala de aula, utilizando-se do seu carisma, disposição em ajudar e delicadeza, e aproveitando-se dessa situação mais privilegiada para se vingarem dos meninos e acabarem por ganhar deles, nas situações de conflitos em que estão envolvidas. Essa capacidade de sedução é igualmente vivenciada na hora do recreio, pois, como percebi, quando as meninas de outras salas provocavam os meninos e estes vinham bater nelas, elas chamavam a inspetora, que os acabava repreendendo ou até levando-os para diretoria.

Para explicar os jogos de gêneros nas interações entre os sexos, Thorne (1997, apud CRUZ, 2004) explica e conceitua as estratégias de aproximação realizadas por meninos e meninas. Assim se pronuncia a autora:

[...] ao utilizar os conceitos que considero como a ludicidade, a agressividade e a violência, agrupei as situações que envolviam a busca de

aproximação através do conflito (conflito por aproximação) e as práticas decorrentes destes conflitos (jogos de gênero conflituosos) em um único conceito: a sociabilidade do conflito. (p.105).

Concordo com Cruz quanto ao conceito de “sociabilidade do conflito” e sobre os seus diversos significados, expressos em práticas de aproximação ou de cisão entre as crianças. Em minha experiência, os meninos também empregavam as brigas como forma de aproximação com outros meninos e com as meninas. Participar de uma lutinha entre colegas se configurava numa forma de distanciar outros meninos que não faziam parte daquele grupo ou de se auto-afirmar como pertencentes a ele, como se, de certa forma, solidificassem uma identidade; o que tinham em comum: tratava-se de um tipo de regulamentação própria. São diversas as formas de masculinidades que circulam nos espaços e tempos da escola (FERREIRA, 2002), de sorte que fazer parte de um grupo, mesmo em meio a singularidades e diversidades, exigia práticas de auto-reconhecimento e de identidade que constituíssem certa homogeneidade. A mesma prática de lutinha, entretanto, poderia servir igualmente para excluir aqueles que não eram desejados pelo grupo. A rejeição a estes acontecia nos momentos da brincadeira de lutinha que, ao contrário de se configurar um motivo de união, se tornava um meio de se desenvolver a agressão, a opressão e até a covardia. Soube, apesar de não ter visto, um grupo de quatro meninos da 4ª RE que se reuniram e seguraram um menino da 3ª série, batendo nele até que ele conseguisse escapar e procurasse a inspetora, para relatar o fato ocorrido. Após o recreio, a coordenadora foi até a sala de aula da 4ª RE averiguar quem eram os meninos que haviam batido no aluno da 3ª série; estes relataram o ocorrido na diretoria, e acabaram levando advertência pelo que fizeram. Entre os próprios estudantes da 4ª RE, observei que, se algum menino da própria sala não era bem-quisto em determinado grupo, era punido através de socos e pontapés, sem nenhuma explicação aparente para que a agressão ocorresse, pelo simples fato de querer se infiltrar no meio em que não foi convidado.

As meninas brigavam, por motivo de desentendimentos casuais ou falta de identificação em suas opiniões sobre determinado assunto. Na maioria das vezes, brigavam por achar que uma outra menina ou menino havia dito algo negativo sobre sua reputação. Porém, entre as meninas, havia uma tolerância maior, como perdoar e fazer as pazes com mais facilidade do que entre os meninos. Nessa sala, as brigas eram incitadas em maior escala devido às provocações que levavam os meninos a agressões físicas e xingamentos. Já em relação às meninas, as maiores confusões se deram pelo motivo de elas gostarem do mesmo menino ou por se colocarem no lugar da amiga, posicionando-se contra alguma outra colega.

4.6. Crianças e adultos em interação: perspectivas de gênero

Voltei minha atenção, por um determinado tempo, para a dinâmica de relações entre todas as crianças da escola, ampliando o leque de observação sobre o funcionamento da escola para além de sua circunscrição apenas aos alunos da 4ª série RE. No recreio, algumas crianças brincam de pega-pega. Noto que, em alguns grupos de meninas, estas estão sentadas, conversando e, enquanto lancham ou comem a merenda da escola, outro grupo brinca de “Barbie”. Alguns poucos meninos brincam na quadra de futebol, com um coquinho, dividindo a quadra com outras crianças que estão brincando de pega-pega, conversando ou paradas, tomando sol.

Verifiquei que os meninos provocam as meninas, como em um episódio em que vi um grupo de meninos jogando folhinhas no cabelo de uma menina e sair correndo e rindo; parece que ela nem chegou a entender o motivo. As colegas, solidariamente, desprenderam o seu cabelo, limpavam e o prenderam novamente.

Enquanto andava pela quadra e pátio da escola, observava como os grupos de meninas, de meninos e os mistos se comportavam. Geralmente, havia algumas meninas correndo atrás de meninos, e vice-versa. Um dia, resolvi me aproximar e perguntar por que elas estavam correndo atrás deles. Elas me responderam: “Eles estavam passando a mão na nossa bunda”. Enquanto conversava com as meninas, os meninos da 4ª série RE estavam pegando o boné um do outro e jogando: a brincadeira começava de forma divertida, até que um deles ficou nervoso e foi bater em quem estava com o seu boné. Por meio de brincadeiras, meninos e meninas expressam tanto maneiras de aproximação, amizade e coleguismo, como de provocação e perseguição.

No recreio, comumente, nota-se uma divisão equiparada de grupos de meninos e meninas, sem que haja predominância da organização de um grupo sobre o outro. Na verdade, tenho dificuldade em separá-los e observá-los, porque me parece que há uma grande mistura de meninos e meninas, em grupos mistos, apesar de perceber que, em relação aos grupos divididos entre meninos e meninas, o grupo misto é menor. Há um maior número de meninos, correndo e brincando de lutinha, mas há também um número considerável de meninas correndo ou em grupo com meninas ou em grupos mistos, com os meninos. Enfim, correndo pela escola toda estão meninos e meninas, geralmente em grande algazarra. Algumas crianças se sentam para comer, enquanto algumas meninas brincam de boneca ou ficam apenas conversando; poucos meninos ficam sentados, a não ser se estiverem jogando carta.

Hoje, no recreio, os meninos ficaram correndo mais do que as meninas. Parecia, não sei se devido ao feriado de ontem, que as crianças, de modo geral, estavam agitadas. Alguns meninos brincavam de pega-pega, sem meninas na brincadeira. Poucas meninas estão sentadas ou passeando, estão também brincando de correr. Hoje parece ser o “dia geral do pega-pega”, tanto é o alvoroço em que se encontram. Um grupo de meninos brinca de duelar, eu perguntei que brincadeira era aquela e eles me responderam que estavam brincando de *Yug-Y-oh*, um desenho da TV Globinho, em que os adversários duelam com cartas poderosas que apresentam monstros e guerreiros com poderes e golpes que valem pontos de vida. Poucos meninos brincam de futebol, utilizando o “coquinho” como bola. (DIÁRIO DE CAMPO).

A preferência das crianças por jogos de perseguição é apresentada por Thorne (1997), a qual se torna também referência nos estudos de Cruz (2004) e Telles (2005), autoras que relatam, em suas pesquisas com crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico, que suas brincadeiras prediletas (como também pude observar em minha investigação) são as que envolvem perseguição, como o esconde-esconde e o pega-pega, que está em primeiro lugar.

Thorne (1997) refere-se a essas brincadeiras como sendo jogos de gêneros, que ocorrem por meio da interação entre meninos e meninas, configurados por seus aspectos lúdicos e conflituosos. Assim sendo, os relatos das crianças da 4ª RE, que contam de suas vidas fora da escola, apresentam a brincadeira de pega-pega como a mais praticada na rua onde moram e também a mais praticada pelas crianças da escola, no momento do recreio.

Na escola e no uso dos seus diversos espaços, observei que as crianças andavam em grupos de meninas, grupos de meninos e grupos mistos, como apontaram Thorne (1997), Cruz (2004), Telles (2005) e Auad (2006), apesar de os grupos mistos apresentarem uma quantidade maior de meninas do que meninos. Nesta pesquisa, foram pouco constatados os clubinhos, que Cruz (2004) encontrou, em sua investigação. Diferentemente do que ela observou, pouco se notou a existência de grupos fechados, que pessoas de outro sexo não freqüentam. Também foi verificado que, mesmo havendo uma quantidade perceptível de grupos mistos, as crianças, de modo geral, acabam se separando por sexo, com atividades mais apreciadas por meninos ou por meninas. Ainda que se tenham poucos grupos de meninas que brincam de bonecas e de ter alguns meninos que jogam cartas e bola, essas atividades são, em geral, praticadas por garotas ou garotos, mais exclusivamente, ao contrário do que ocorre nas brincadeiras de pega-pega, de roda ou “pepsi-cola”, as quais envolvem tanto meninos como meninas. Estas são as brincadeiras que proporcionaram formas de convivência mais igualitárias e compartilhadas por meninos e meninas, não somente no que diz respeito à igualdade de gênero, mas também a outras categorias, como raça, geração e classe social.

Manuela Ferreira aponta uma maneira reflexiva de atentar para as relações entre meninos e meninas.

É, pois, enganoso presumir que as relações entre gêneros se constroem unicamente numa base relacional de sentido ou oposicional simples e resumir esse processo apenas e entre espaços do brincar ao “faz-de-conta” que definem fronteiras de exclusividade feminina ou masculina. Está, pois, dado o mote que permite prosseguir a análise e mostrar que o gênero, enquanto exemplo de fenômeno social, também se constrói activamente em espaços à partida, mais mistos na sua frequência de gênero e etária, em momentos de maior acalmaria e relaxe e em relação de maior reciprocidade. (FERREIRA, 2002, p.17).

A socialização, através da brincadeira, permite a quebra de barreiras relacionadas a fatores sociais, como raça, geração, gênero, classe social. No recreio, por exemplo, chamaram minha atenção os momentos em que as crianças das quartas séries brincavam de “pepsi-cola”, parecida com uma brincadeira de roda, com cantorias. Essa brincadeira era realizada, geralmente, por crianças das primeiras e das segundas séries e, portanto, seria considerada como pertinente às crianças menores. Contudo, passou a fazer parte das brincadeiras de crianças de 10 anos ou mais, tornando-se, depois do “pega-pega”, a mais praticada pelas crianças da escola. Certamente, foi rompida a barreira que costuma posicionar as crianças em função da demarcação das suas diferentes idades; todavia, reparei igualmente que não foi incluída nenhuma criança da 1ª série, nas brincadeiras de pepsi-cola e de pega-pega realizadas entre as crianças da 4ª série. Isso leva a pensar que sempre existem normas e restrições às práticas de inclusão/exclusão desenvolvidas entre as crianças, mesmo quando se quebra a rigidez na divisão em termos de gênero, geração, raça ou classe social.

A inspetora de alunos, na hora do recreio, está sempre caminhando pelos espaços da escola; percebi que, nesse momento, há uma compreensão maior por parte dos adultos em deixar as crianças mais livres, de maneira que se alguns vão, nesse horário, para a diretoria, isso se deve mais a motivo de briga. Verifiquei que há uma maior vigilância nas proximidades do banheiro das meninas e dos meninos, porque um fica do lado do outro. Na maioria das vezes, as crianças brincam de pega-pega, ou um menino mexe com uma menina, ou vice-versa, e o banheiro acaba sendo o local de se esconder ou de ir atrás de quem se procura. Vi várias vezes a inspetora levando menino e menina para a diretoria, por entrar um no banheiro do outro.

Thorne (1997) constatou também, em pesquisa realizada com diversas escolas de ensino elementar norte-americanas, um controle menor das crianças, no recreio, por parte dos adultos, do que em relação à sala de aula.

No que concerne ao comportamento disciplinar das crianças, foi grande o número de agressões, desobediências e desrespeito que encontrei, nos registros do livro de advertências da escola, a maior parte cometida pelos meninos. A quarta série RE se destaca em relação às demais salas da escola, no número de advertências por indisciplina e agressão cometidas pelas crianças das demais salas.

Pude me deparar com situações de amizade entre crianças e funcionários; algumas meninas costumam na hora do recreio andar abraçadas com a inspetora e se envolvem em conversas com as merendeiras. No entanto, há uma cobrança maior por parte dos adultos sobre as meninas, quando estas praticam algo considerado como “indisciplina”, normalmente se dizendo que elas precisam se comportar como “mocinhas”, que “até parecem menino” e “se não têm vergonha”. É notável, como outras pesquisas também já demonstraram, que há uma tolerância maior para com os meninos, baseando-se em explicações de que algumas práticas de indisciplina são mesmo “coisa de menino” e que “menino é mesmo assim”. Nessas relações, vão se produzindo masculinidades e feminilidades, por meio da aprendizagem do que é aceitável e desejável, nas condutas de cada sexo.

Uma vez, estava observando a aula de Educação Física da 4ª série RE, quando a professora propôs a brincadeira “rela-congela americano”, semelhante ao pega-pega: se o pegador tocar em qualquer pessoa, esta fica esperando que alguém venha salvá-la, tocando-a também. Meninos e meninas brincavam, já que, mesmo que alguma criança não quisesse brincar, a professora pedia para continuar na brincadeira, pois fazia parte da aula que ela havia preparado, da qual todo(a)s deveriam participar.

Eu lhe perguntei se ela costuma propor atividades ou deixa as crianças escolherem. Ela disse que direciona a atividade, caso contrário, as meninas ficam sentadas e os meninos jogando futebol. Continuando a conversa, quis saber como eram as aulas nas outras quartas séries, se existia alguma sala em que as meninas também jogavam futebol. Ela respondeu que sim, mas que ela deixa as meninas brincarem somente por 10 minutos. Eu perguntei por que o tempo de jogar das meninas não era o mesmo dos meninos. “Futebol é coisa pra meninos, porque, se elas jogarem junto com eles, podem se machucar. Elas não aceitam jogo misto”, foi a resposta.

Após a atividade proposta pela professora, os meninos foram jogar futebol, e quatro meninas foram jogar dama, outros meninos e outras meninas ficaram sentado(a)s ou

andando pelo pátio. No futebol, os meninos que assistem aos outros brincarem passaram o tempo todo zombando daqueles que não jogavam bem: “Olha só como ele joga *bem*”, diziam, em tom de ironia.

Na ocasião, até entendi a preocupação da professora com as meninas, para que não se machucassem, mas pensei: Por que, então, ela não divide proporcionalmente o tempo de jogar o futebol entre meninos e meninas? A justificativa baseada na fragilidade feminina exclui as meninas de determinadas atividades físicas e lúdicas, de modo que, desde cedo, passam a ser convencidas de que são incapazes para realizar determinadas atividades e que só lhes resta calar-se e acostumar-se em se privar dessas suas vontades e das oportunidades.

Auad (2006) também aborda, em sua pesquisa, a separação dos meninos e das meninas em brincadeiras destinadas a cada sexo, como também fez Altmann (1999), por meio de relatos e práticas exercidas no espaço escolar e no uso das quadras escolares:

Há algo em comum nesses relatos: o esporte é um meio dos meninos exercerem o domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados, pular corda. Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola. (p.159).

Seriam, então, as brincadeiras de roda e os jogos de perseguição, realizados pelas crianças, menos discriminatórios do que as práticas esportivas desenvolvidas na escola? De acordo com minhas observações e as de Altmann, tudo indica que sim. Os próprios adultos contribuem no reforço de práticas de desigualdades, cujo caráter sexista tem fortes implicações nas relações de gênero, pois separam meninos e meninas entre capazes e incapazes para desenvolver as atividades.

As práticas pedagógicas de professor(a)s no cotidiano escolar são permeadas pelas concepções e valores desse(a)s em relação à alguns aspectos e experiências da vida. Portanto, para me aproximar das concepções do(a)s professor(e/a)s que trabalham com a 4ª série RE, acerca das manifestações da sexualidade das crianças e a importância ou não da educação sexual na escola, apliquei um questionário aberto, referente à manifestação da sexualidade das crianças daquela sala, para duas professoras que aceitaram responder – a de Artes e a professora responsável pela sala. Fundamentava-me na idéia de que as concepções dessas professoras sobre a sexualidade das crianças orientavam e orientariam a sua prática docente e a sua relação e interação com essas crianças. (CABICEIRA, 2004).

A professora da sala tem 41 anos de idade, é pedagoga e efetiva, na Secretaria de Educação Estado de São Paulo, como professora do Ensino Básico I, enquanto a professora de Artes tem 23 anos de idade, é formada em Artes e não é efetiva em sua área; além disso, ambas já fizeram curso de especialização na área da Educação.

Elas falaram sobre o comportamento e a conduta das crianças frente à sexualidade. Em relação aos comportamentos mais freqüentes que observam nas crianças e se há diferença entre meninos e meninas, a professora da sala apresentou posição semelhante à da professora de Artes, ou seja, ambas entendem que as meninas são mais calmas e discretas que os meninos, e que estes são mais “aguçados”. Basearam suas respostas em acontecimentos ocorridos na escola, envolvendo meninos que se apresentam excitados e se masturbam no banheiro. A professora de Artes disse que entendia. Já em relação ao que consideram como positivo e como “problema”, no comportamento das crianças, a professora da sala apontou o caso do menino que se apresenta excitado sexualmente, e, de positivo, a passagem da fase de pré-adolescente para outras fases; a professora de Artes mencionou como negativo a falta de diálogo familiar e como positivo o fato de as meninas serem mais carinhosas do que os meninos.

Nas questões relativas a se julgarem ou não preparadas para tratarem do tema sexualidade com as crianças e sobre a responsabilidade do(a) professor(a) trabalhar com educação para a sexualidade, as duas responderam que deveriam, primeiro, fazer cursos e se especializarem nesse tema. A professora da sala respondeu que o(a) professor(a) não tem condição de se responsabilizar, ainda, por esse trabalho na sala de aula, porque precisa de um “estudo mais criterioso” e da participação de um especialista na abordagem do tema. A professora de Artes disse que as crianças precisam receber mais informações sobre o tema sexualidade e concorda que o professor também precisa se responsabilizar por esse trabalho, desde que se capacite para isso.

Nas perguntas sobre se tiveram, em algum momento de sua formação e atuação profissional, estudos sobre o tema sexualidade e, ainda, se conhecem as orientações propostas pelos PCN para educação da sexualidade, as respostas foram as que seguem. A professora da sala respondeu que já fez um curso organizado pela Secretaria da Educação, nos anos de 1997 e 1998, e que também realiza leituras sobre esse tema, conhecendo as orientações propostas pelos PCN, quanto à educação sexual. A professora de Artes admitiu que não conhece e nunca leu a respeito desse tema. Ambas afirmaram que a escola dispõe de material didático sobre o tema, mas somente a professora da sala teve contato com esse material, que apresenta o tema da sexualidade na revista *Ciência Hoje*, em que chegou a ler e pesquisar.

Nas perguntas que apontavam se elas haviam utilizado algum material em sala e o que consideravam importante nessas leituras, a professora da sala respondeu que usou em sala de aula a revista *Ciência Hoje* e que esse material “vem desmistificar as diferenças entre meninos e meninas e que também traz informações importantes sobre a prevenção e a iniciação da vida sexual”; a professora de Artes respondeu “não” às duas perguntas.

Em várias pesquisas, feitas por outros profissionais, constatou-se que os professores e as professoras apresentam dificuldades em tratar do tema sexualidade, na escola, e para lidar com a manifestação da sexualidade das crianças, dificuldade justificada pela falta de preparo profissional para trabalhar a educação para a sexualidade, na escola (CABICEIRA, 2004; LAVIOLA, 1998; RAPOSO, 2004; SENATORE, 1999). Entretanto, pode-se refletir a respeito das posições das professoras referentes às manifestações da sexualidade das crianças com a posição de Yara Sayão (1997):

No cotidiano escolar, quando se proíbe (ou inibe) certas manifestações, quando se intervém junto a um aluno que “se excedeu”, ou quando se convoca os pais para uma conversa reservada, em todas essas situações a escola está (re) produzindo certos valores morais, mais ou menos rígidos, dependendo do profissional que protagoniza uma dada situação. E é exatamente por reconhecer o importante papel da escola na construção dos papéis concernentes à sexualidade que se fundamenta a proposta de que a escola realize a denominada orientação sexual. (p.112).

É bom salientar que, uma vez que permanece uma concepção de que as meninas são mais dóceis e assexuadas e os meninos mais agitados e mais sexualizados, as professoras reforçam concepções binárias de masculinidades e feminilidades, em que a agressividade dos meninos ou a sua “compulsão” em masturbar-se são mais aceitas do que se as mesmas partissem das meninas. Como se sabe, são várias as barreiras de formação escolar e cultural que impedem o exercício de uma educação para a sexualidade coerente com as necessidades de uma vida melhor e mais justa, para meninos e meninas. Fica, no entanto, a questão sobre o que teria sido realmente aprendido e internalizado pela professora da sala, tanto em suas iniciativas particulares de leitura, como quando teve oportunidade de fazer um curso “preparatório” sobre o trabalho com a sexualidade, na educação escolar. Sabemos que o problema é mais complexo e envolve todo o sistema educacional dirigido para a formação e preparo dos professores, que deveria debruçar-se efetivamente sobre esta (nossa) questão: como lidar com problemas sobre gênero e sexualidade, na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a minha investigação com as crianças, pretendia conhecer e analisar as suas práticas e seus olhares sobre gênero, sexualidade e infância: suas experiências, seus modos de ser, pensar, agir e sentir. Constituí-a a investigação em entender as crianças como produtoras de cultura e atores ativos, nas transformações do contexto social em que vivem. Não são apenas reprodutoras de um sistema, seja este mais global, seja mais pontual, como o sistema educacional. Conforme observado na investigação realizada, as crianças questionam as regras e as normas propostas pela escola em que estudam; elas as burlam, apresentam resistências e reivindicam para que seus pontos de vista sejam contemplados. Isso não quer dizer que as crianças em nenhum momento sejam influenciadas pelos modelos e padrões de beleza, de identidade sexual, de identidade de gênero e pelos estereótipos de gênero e sexuais existentes em nossa sociedade. Elas influenciam e são influenciadas pela sociedade em que vivem, são produtoras e produto dessa sociedade e cultura.

Para me aproximar e conhecer as suas falas e experiências sobre gênero, sexualidade e infância, recorri aos estudos que abordam as dimensões sociais, históricas e culturais e à Sociologia da Infância, sem desconsiderar as particularidades teóricas e metodológicas que existem entre os estudiosos dessa vertente sociológica. Em todo o percurso da investigação, valorizou-se, principalmente, o estudo sobre como trabalhar com as crianças, dar importância às suas vivências e aprender sobre e com elas.

A Sociologia da Infância tem sublinhado a necessidade de, nas investigações com crianças, tê-las como atores e participantes da pesquisa, privilegiando o seu modo de perceber o mundo, as suas experiências e ação social; tem defendido a descentralização das pesquisas apenas com enfoque nas concepções, significados e falas dos adultos, ou seja, adultocêntricas. Isso não implica pensar que seja pouco relevante incluir-se a escuta quanto ao que os professores e agentes educacionais têm para dizer sobre as manifestações da sexualidade das e pelas crianças.

As ciências humanas não têm tratado as crianças como agentes do processo investigativo, tão pouco atribuem a devida importância em se conhecer o fenômeno das relações sociais, sob o ponto de vista delas. Para que se erga um novo campo de estudo que as tome como participantes, ao invés de simples objeto da pesquisa, indica-se com bastante frequência a etnografia como caminho metodológico das investigações, o que levou a presente pesquisa a buscar orientação em suas teorias e procedimentos.

Uma pergunta orientava a investigação com as crianças: como valorizar a voz do narrador, uma vez que nesse tipo de investigação os modos com que se abordam as falas, olhares e experiências das crianças são o que se tem de mais precioso? Remeto-me a Walter Benjamin, que concebe a narrativa como o ponto em que se constituem os sentidos da experiência daquele que fala, ou seja, como aquela orientada a produzir as condições de possibilidade para que a criança que fala possa traduzir os seus sentimentos, medos, sonhos, desejos.

Várias pesquisas relacionadas ao tema da história social da infância, no Brasil, também contribuíram na fundamentação teórica desta pesquisa, pois revelam a urgência em se abordar a infância brasileira como uma construção social, cultural e histórica. Nesses estudos, são analisadas as representações sobre infância que constituem o imaginário, em nosso país, bem como os discursos e práticas institucionais e de determinados agentes que, no campo da educação, visaram a determinar as práticas formativas destinadas a explicar e disciplinar a criança.

Na escola, desde pequenos, os alunos são submetidos à inculcação de hábitos e comportamentos desejáveis e que são determinados pelos segmentos sociais dominantes da sociedade. Ali aprendem como se comportar na sociedade em que vivem: a disciplinar e orientar seus desejos, modos de pensar, sentir e se comportar de acordo com o seu sexo. Essa sociedade espera que as crianças absorvam de forma dócil e harmoniosa seus preceitos, de modo que aprendem desde cedo que os que não se adequam a essas normas são desviantes e marginalizados, são os “anormais”. Daí a contribuição dos estudos feministas, de gênero e da sexualidade, na perspectiva das ciências sociais, para compreendermos que o gênero, a sexualidade e até mesmo a infância são construções sociais, históricas e culturais, submetidas, portanto, às relações de poder e saber que variam em cada momento e sociedade.

Esta investigação revela como a escola concorre para a construção das identidades e/ou diferenças de gênero e de sexualidade das crianças e, igualmente, como as próprias crianças são produtoras da dinâmica social que estrutura as relações escolares. Pode-se constatar que as práticas escolares repercutem na vida das crianças e fazem parte de sua elaboração de conceitos e de como elas vivenciam o mundo em que vivem. Entende-se que as explicações para a produção social das relações de gênero e da sexualidade vão além da explicitação da reprodução de estereótipos e de papéis de gênero e sexuais, pois a questão é mais complexa. O recorte desta pesquisa, porém, é dado pelo objetivo em compreender como, no âmbito escolar, são observadas as construções sociais sobre as relações de gênero e a sexualidade, bem como os modos de vivenciá-la. Embora nem sempre claras e facilmente

perceptíveis, estas se fazem presentes nesse espaço e devem ser examinadas de forma associada a outras dimensões que organizam as identidades sociais, tais como classe, raça/etnia, religião, geração, concebidas como constituídas pelas relações de poder e resistência.

Na escola, como se pôde observar, ao abordar a identidade/orientação-afetiva homossexual, a professora tratou desse tema remetendo-se aos modos como os meninos se relacionavam uns com os outros, ao utilizarem palavrões para ofender e desmoralizar o colega, reforçando a inferiorização desse tipo de manifestação sexual, pela sua comparação a um tipo de relação afetivo-sexual que não é normal, ou seja, desviante. Como também ocorreu com a professora de Educação Física, ao aludir à prática do jogo de futebol como uma atividade apropriada aos meninos, reforçando oposições binárias com respeito ao gênero.

São perceptíveis também as dificuldades dos professores e demais profissionais da educação em lidar com o tema da sexualidade e do gênero, evidenciando como as práticas e atitudes das crianças e jovens, na escola, têm sido provocadoras e evocativas de diversas formas de inquietação e reação, por parte desses profissionais.

Outra questão que se levantou relacionava-se ao apoio que os professores buscam em teorias que explicam a sexualidade infantil, pois essas teorias não satisfazem mais, nem são consideradas suficientes para explicar as manifestações da sexualidade das crianças. Acaba-se por verificar, em consequência, que as ciências não dão conta de explicar e controlar as manifestações da sexualidade das crianças, apesar de todos os esforços empreendidos. É uma ironia, mas necessária, “dando tapa com luva de pelica”: as crianças estremecem as certezas dos adultos sobre os seus mundos, mostrando que, mais do que se pensa, elas portam saberes, particulares e múltiplos; elas produzem, agem e intervêm nos “elaborados” projetos que visam a pedagogizar e orientar a sua conduta sexual.

Enfim, observar os saberes que circulam na escola e nas práticas educativas que convergem para a produção das relações de gênero e sexualidade contribui para entender como as crianças interpretam e significam o mundo a sua volta. Constatei, através de suas falas, práticas e interações entre elas e com os adultos as suas potencialidades e múltiplas capacidades de inventar e reinventar o mundo, indicando tanto para os aspectos que lhes são comuns como para aquilo que rompe com modelos identitários únicos, homogeneizadores e fixos. A “absorção” desses modelos e as suas compreensões sobre sexualidade não são uma via de mão única, não se tratando, portanto, apenas de reproduzirem práticas sexistas, homofóbicas e normativas ou de adotarem práticas adversas a essas, mas de um constante diálogo entre aceitação e recusa.

As falas das crianças, mediante os significados que atribuem à infância e à adolescência, apresentam uma consistente associação da adolescência à liberdade, à maior participação na vida social dos adultos e ao desejo de ser respeitado. Também à possibilidade de manter uma vida sexual ativa, poder trabalhar no espaço público e ser remunerado, ser considerado responsável, ter reconhecida a sua capacidade de raciocínio em resolver as situações e problemas que ocorrem no cotidiano. Em contraposição às associações com a adolescência, a infância é relacionada a aspectos considerados como vistos negativamente na vida social do ser humano, tais como “ser bobo”, não ter capacidade de tomar decisões, fazer o que se considera errado socialmente, agir e falar sem pensar, xingar as pessoas, não ser responsável, não saber o que faz, não poder namorar e não ter liberdade para sair de casa à noite, não ter uma vida sexual ativa, trabalhar somente no espaço privado e não ser remunerado pelo seu trabalho.

Os principais resultados indicam que as concepções dessas crianças sobre a infância são caracterizadas pelo paradoxo da negatividade/positividade, visto que aquilo que a distingue seria a possibilidade de poder brincar. Porém, por outro lado, isso é percebido como um impedimento ao seu desejo de tornar-se adolescente, momento em que poderiam trabalhar e se tornariam mais independentes e respeitados pelos adultos. De modo geral, demonstram dificuldades para se identificar como crianças ou adolescentes.

Tal paradoxo ainda se estende para a questão de por que se considerarem crianças ou adolescentes e para a razão de viverem como crianças e adolescentes, pois se diferenciam do que se consideram e de como vivem. Tive dificuldade em organizar seus pronunciamentos e poder compartilhá-los. Organizei uma tabela para elucidar e compreender esse ponto de discussão.

Quadro 2. Os sentimentos das crianças em relação a como dizem viver, ser e se considerar: criança ou adolescentes.

Como as crianças se consideraram: como criança ou adolescente; como dizem viver: como criança ou adolescente; o que acham melhor: ser criança ou adolescente.	As crianças entrevistadas/idade
Considera-se adolescente, diz viver como criança, mas acha melhor ser adolescente.	Alencar, 11 anos, e Gustavo, 12 anos.
Considera-se adolescente, diz viver como adolescente, acha melhor ser adolescente.	Jonas, 11 anos, e Alessandra, 12 anos.
Considera-se criança, diz viver como adolescente, mas acha melhor ser adolescente.	Raí, 11 anos, e Taís, 11 anos.

Considera-se criança, diz viver como criança, mas acha melhor ser adolescente.	Suzana, 11 anos.
Considera-se criança, diz viver como criança, e acha melhor ser criança.	Jorge, 10 anos, e Jéssica, 10 anos. ³⁹
Considera-se e diz viver como criança e também como adolescente, mas acha melhor ser adolescente.	Lílian, 11 anos.

As dez crianças entrevistadas que responderam que vivem como crianças fizeram-no porque ainda brincam, enquanto as que responderam que se consideram adolescentes, basearam-se no fato de saírem sozinhas e terem namorado ou de já haverem beijado alguém, ou, ainda, por trabalharem fora de casa ou realizarem serviços domésticos em casa. Trabalhar, namorar *versus* brincar tornaram-se conceitos ambíguos para essas crianças. Entretanto, são marcantes os pronunciamentos indicadores de que consideram a adolescência como sendo melhor do que a infância. Contrapôs-se a essa afirmação apenas a fala de duas crianças. Seis crianças afirmam que se consideram como crianças e três dessas dizem viver como criança. Duas das crianças que se consideram adolescentes dizem viver como criança. Duas consideram-se e dizem viver como adolescente. Apenas uma criança disse: “Um pouco dos dois”; então, juntamente com essa menina, somam-se seis crianças que se consideram crianças, ao lado de cinco, contanto novamente com ela, que dizem viver como crianças.

O aspecto da ludicidade foi marcante nas falas e práticas das crianças em relação às suas experiências com o namoro: elas fantasiam e sonham com a pessoa amada, anseiam em estar com a pessoa que dizem gostar e se preparam para isso, arrumando-se, adornando-se e usando perfumes. Além disso, sofrem e temem em ser desprezadas. Os meninos se mostraram mais interessados em namorar do que as meninas, as quais mencionaram o “ficar”, explicando ser um modo de relação entre duas pessoas sem que precise haver algum tipo de compromisso. Há também o registro de brincadeiras sexualizadas entre meninos e meninas, momento em que interagem de forma lúdica e sexual, como ao se tocarem, se beijarem, ao terem uma intimidade, já que, mesmo que aparentemente negada pelas meninas, quando “batem” nos meninos, a aceitação de trocas corporais é recíproca entre ambos, o sorriso dos dois é o ponto de partida. Destinam a prática do namoro e as relações sexuais aos adolescentes, embora apresentem dificuldade em explicar como ocorre e o que é uma relação sexual.

³⁹ Jorge e Jéssica, até o final de 2007, completariam 11 anos.

Em relação às experiências corporais, as meninas mostraram maior resistência em falar de seus órgãos genitais, diferentemente dos meninos. Também foi observada uma grande valorização das crianças pelo corpo belo e escultural: os meninos classificavam as meninas como feias ou bonitas e suas interações eram baseadas nesses estereótipos, o mesmo ocorrendo com as meninas. Sabemos que, nos dias atuais, somos bombardeados pelos programas dos meios de comunicação, pela mídia, sobre o padrão de corpo que cultiva a nossa sociedade; são discursos que incitam ao culto do corpo torneado pelas curvas e músculos definidos, corpo escultural e esbelto. A indústria cultural nos cerca com ofertas de receitas e remédios que contribuem para manter uma forma estética estereotipada, formas variadas de regimes para emagrecer, sessões de bronzeamento artificial, horas prolongadas em academias, cirurgias plásticas para melhorar a estética, a busca por um estilo que condiz com a moda vigente. (SANT'ANNA, 1995). A questão do corpo escultural ficou evidente quando alguns depoimentos das crianças revelam que a parte do corpo de que menos gostam é da barriga, afirmando que esteticamente uma barriga com gordura localizada não corresponde ao modelo de corpo desejado, mas, ao mesmo tempo, ao afirmar que a parte do corpo de que mais gostam é a barriga, “porque é durinha”.

As suas vivências com o namoro são caracterizadas por experiências marcadas por curiosidades, fantasias e incertezas sobre o que sejam relações e prazeres sexuais. São pontuais, vagos e incertos os seus saberes e percepções sobre práticas sexuais. Afirmam entender que as relações sexuais ocorrem por meio do coito anal ou, então, pela vagina, não demonstrando compreender que possam ocorrer de diferentes formas. Também entendem que as crianças nascem pela barriga e vagina, porém, alguns evidenciaram acreditar que elas nascem pelo ânus. Observou-se que meninos e meninas ensaiam práticas e tentativas de sedução e de namoro, de modo que, em muitos casos, se destacam suas buscas de oportunidade para estar com quem se julga ser objeto de amor ou desejo.

Algumas falas apontam que o “sexo deve ser bom”, porque se “faz carinho”, as pessoas “tiram a roupa”, “tiram peça por peça”; no entanto, salientam que também as “pessoas gritam” quando estão mantendo relações sexuais. Igualmente é um momento em que as pessoas “fazem amor”.

As práticas sexuais e os modos de sentir prazer, em nossa sociedade, ora recebem uma importância e valorização excessiva – quase uma “obrigação” sem fim – ora são permeadas por tabus e valores negativos. Entre as crianças investigadas, as relações sexuais e o ato de namorar foram vistos como algo positivo e bom, somente indicando como negativas as suas possíveis conseqüências, como a gravidez. Porém, o namoro e as relações sexuais com

pessoas do mesmo sexo foram discriminados, revelando-se no pronunciamento das crianças o “discurso do respeito” por quem exerce a homossexualidade, ainda que manifestassem repúdio diante da possibilidade de seus filhos ou filhas serem homossexuais.

Através das perguntas sobre como as mães ficam grávidas e como nascem os bebês, as crianças compartilharam seus conceitos acerca da forma como as relações sexuais acontecem, uma vez que essa questão não seria abordada diretamente. São pontuais, vagos e incertos os seus saberes e percepções sobre práticas sexuais. As respostas indicam que a relação sexual ocorre através da introdução do pênis na “xana” ou no “cu” ou apenas pela introdução do pênis no ânus. Porém, não demonstram compreender que as relações sexuais possam ocorrer de diferentes formas. Também entendem que as crianças nascem pela barriga e vagina, porém, alguns demonstraram compreender que elas nascem pelo ânus. Mencionam, de acordo com o seu modo de explicar, a fecundação do espermatozóide no óvulo, não detalham, mas elucidam a questão, ao apontarem o surgimento de um “ovinho” que vai crescendo. Algumas meninas já fazem menção ao parto normal e à cesariana, como também à menstruação; indicam a importância da camisinha para a mulher não ficar grávida. No entanto, também apresentam falas equivocadas sobre o período de gestação da mulher, como dezoito meses e seis meses, ou o caso específico de um menino, que respondeu que para a mulher ficar grávida é preciso usar camisinha.

Nesta investigação, perceberam-se poucos grupos fechados que separam meninos de meninas. Embora verificado que mesmo havendo uma quantidade perceptível de grupos mistos, as crianças, de modo geral, acabam se separando por sexo, quando são atividades consideradas femininas e masculinas. Constatou-se que as brincadeiras de roda e os jogos de perseguição, realizados pelas crianças, são menos discriminatórios do que as práticas esportivas desenvolvidas na escola. Poderia afirmar que os próprios adultos contribuem no reforço de práticas de desigualdades de gênero, ou seja, de sexismo, pois, no recreio, momento no tempo escolar em que há menor vigilância dos adultos, as crianças praticam atividades menos excludentes, tanto em relação ao gênero, quanto à questão geracional. As crianças das 4^a séries do período da manhã brincam de brincadeiras de roda consideradas de crianças de 1^a e 2^a série, enquanto as das 4^a séries do período da tarde, mesmo sendo da mesma escola, não praticam essas mesmas brincadeiras. Em acréscimo, notaram-se crianças de diferentes sexos e idades fazendo parte de uma mesma brincadeira. Entretanto, aparece em menor frequência as crianças de diferentes idades brincando juntas, porque há uma igualdade mais perceptível de gênero do que geracional.

No questionário aberto realizado com as professoras da 4ª série RE, verifica-se que julgavam importante o trabalho de educação sexual na escola e que precisariam participar de cursos capacitadores para tratar desse tema, na sala de aula. Por meio de suas falas, pode-se perceber que a questão da educação sexual é mais ampla e envolve todo o sistema educacional dirigido para a formação e preparo dos professores, para lidar com questões sobre gênero e sexualidade, na escola.

Após a análise das falas e das práticas das crianças, estas foram organizadas em eixos temáticos estruturadores. Essa produção, reconheço, apresenta também o olhar do pesquisador, que é constituído por concepções, conceitos e representações sociais sobre o tema infância, gênero e sexualidade, sendo destituído, portanto, de qualquer “neutralidade”, seja em relação aos aspectos teóricos, seja aos aspectos políticos dessa construção.⁴⁰ Sendo assim, os resultados indicam os sentidos e significados que são atribuídos à sexualidade, pelas crianças, mas também como, quando e em que situações e circunstâncias elas vivenciam e participam da construção de tais significados, em diversos tempos e lugares, como na escola, em casa, na rua.

Os resultados desta investigação devem contribuir para uma reflexão sobre o currículo e as formas de organização social da escola e de interação entre os sujeitos que nela circulam, destacando-se o modo como estão relacionadas à construção das identidades e diferenças de gênero e sexualidade das e pelas crianças. A difusão dessas análises para os professores e para os profissionais da educação e para a comunidade escolar é uma tarefa difícil de executar. De fato, em se tratando de um tema polêmico, como é a sexualidade, e de possíveis denúncias sobre seu tratamento, na instituição escolar, de maneira equivocada, sexista e homofóbica, podem prejudicar na divulgação dos resultados de pesquisa e numa possível intervenção na prática docente.

De acordo com Tura (2003),

[...] a apresentação da análise e interpretação realizada pelo pesquisador pode desvendar segredos que se pretendiam ocultos ou romper algum *pacto de silêncio*; também é possível que a fala do pesquisador acione a percepção de que esse *estranho* não está autorizado a vir dizer aos habitantes deste lugar o que está “certo ou errado entre a gente”[grifos da autora]. (TURA, 2003, p.203).

Entretanto, pesquisadores têm abordado a questão de falta de repercussão dos trabalhos acadêmicos para o campo de pesquisa. Essa fragilidade é apontada em relação às

⁴⁰ Kramer (2002, p.54) ressalta: “Nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado”.

pesquisas realizadas no âmbito nacional e internacional, não sendo um problema somente de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Alves-Mazzotti (2003) discute o reduzido impacto das pesquisas educacionais nas práticas escolares, como também Tardif (2005) constatou, em sua pesquisa realizada em Quebec, no Canadá, que os professores “[...] consideram os produtos da pesquisa acadêmica muito abstratos, descontextualizados e isolados de sua prática cotidiana, o que se traduz na sua rejeição e contribui para o descrédito da universidade e seus produtos” (p.24), e que o campo de estudo, as instituições escolares, são tratadas por esses pesquisadores como laboratório de estudos, sem resultados para os professores, somente como realização de uma causa própria.

Um primeiro fator relevante, porém, é o de como apresentar os resultados da investigação para as crianças participantes de todo esse processo. Isso se tornou um problema, porque, a partir deste ano, as crianças não mais estudariam nessa escola, pois cursariam a 5ª série do ensino fundamental, dispersando-se pelas escolas da cidade que oferecem vagas para essa série. Não pude realizar uma pesquisa-ação que oportunizasse o compartilhamento e redirecionamento da investigação, construção e mudanças por parte de todos os participantes, inclusive as professoras. Contudo, esta investigação proporciona ao leitor a oportunidade de conhecer e aprender sobre o ponto de vista das crianças, seus olhares e suas experiências, e como significam e elaboram sentidos com respeito às condutas sexuais e eróticas relativas aos prazeres sexuais e/ou desejos corporais, articuladas à sua concepção de infância e de gênero, exigindo que tratemos com mais seriedade as posições das crianças frente ao mundo, em vez de tentar enquadrá-las em modelos teóricos rígidos. Os acadêmicos e profissionais da educação deveriam ouvir mais as crianças e compreender que elas fazem parte de toda uma construção histórica e cultural de modos de viver e expressar a sexualidade e de se sentir menino ou menina, como se buscou fazer com as crianças participantes desta pesquisa.

Para apresentar os resultados de investigação aos profissionais da escola em que foi efetivada, escolhi o caminho de buscar a colaboração dos profissionais da Diretoria de Ensino responsáveis por essa unidade escolar. Junto a uma ATP (Assistente Técnico Pedagógica), elaborarei um projeto justificando à Diretoria de Ensino a importância de compartilhar os resultados da investigação realizada nesta unidade-escola, solicitando que esta autorize a realização de um curso de 30 horas, com certificado, para que junto aos professores dessa escola possamos discutir os resultados obtidos na investigação e a elaboração de um projeto que vise a trabalhar com o tema educação sexual, de maneira direcionada, fazendo parte do currículo formal da escola – pois o tema sexualidade não é ali abordado. Entretanto, como aponta Figueiró, é importante que o(a)s professore(a)s tenham a consciência de que

tratam desse tema informalmente, “ uma vez que todos os dias intencionalmente ou não a escola educa sexualmente seus alunos e suas alunas” (FIGUEIRÓ, 1995, 2007) e que as suas concepções sobre sexualidade orientam as suas práticas pedagógicas na escola.

Compreendo que 30 horas de debate sobre o tema sexualidade, relações de gênero e poder relacionado a outras categorias sociais e estruturais não transformarão concepções que talvez estejam rígidas e impenetráveis, mas creio que esses profissionais que, provavelmente, nunca realizaram estudos mais organizados e sistematizados sobre esse assunto, terão a oportunidade de compartilhar as suas práticas e de pensar em um plano de ação que aborde esses temas, para discutirem com seus/suas aluno(a)s e de ter um parâmetro para analisar e refletir sobre a sua prática docente.

A idéia do certificado é para estimular o(a)s professoro(a)s a participarem da socialização dos resultados da pesquisa, visto que este(a)s não são obrigado(s) a tal empreendimento.

Objetiva-se levar tais debates para outros espaços escolares que se mostrem interessados, de modo que os encontros sejam para o(s) professore(a)s debaterem sobre o tema proposto, levantarem questionamentos, reflexões, anseios, compartilhar seus conhecimentos, reverem as suas práticas e seus valores, aprimorarem seus conceitos sobre sexualidade, para que possamos trabalhar na perspectiva de uma educação sexual emancipadora, pautada em constantes (re)construções de saberes e valores, os quais devem ser continuamente submetidos à nossa crítica. É importante discutir, na escola, os significados da diversidade e diferença nos modos de vivenciar a sexualidade, sendo esta pensada como constituída em relação com outros aspectos sociais, como gênero, raça/etnia, religião, classe. De acordo com o que disseram as professoras, elas só acreditam poder tratar do tema sexualidade na sala de aula, se forem “capacitadas” para isso.

A idéia de “capacitar-se”, contudo, é um campo aberto para a construção de diferentes sentidos. O que seria “capacitar-se” em serviço? Em um momento em que múltiplas visões sobre o que seja “formação docente” concorrem e disputam determinadas compreensões, penso que este deve ser o próximo desafio que se coloca para a continuidade de minhas atividades de pesquisa.

Para que o tema “sexualidade” seja mais bem abordado nas escolas, é importante que continuem a ser produzidas mais investigações que possam ser levadas para discussão em cursos de formação inicial e contínua de professores. Essa pesquisa pretende contribuir para isso, ao trazer, de forma inédita, as perspectivas das próprias crianças em relação às vivências dos desejos, prazeres corporais, emoções e fantasias que experimentam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1997 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ALDERSON, P. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.419- 442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 18 jan. 2008.

ALTMANN, H. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, São Paulo, v.24, n.2, p. 157-173, jul./dez. 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, A. T; ZAGO, N. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.51-64, julh.1995.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AUAD, D. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002 (Coleção espírito crítico).

BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.83-111.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (1990)*: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, lei n. 8.242 de 12 de outubro de 1991. Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações. Brasília, DF, 3. ed, n. 36. 2001. (Série Fontes de Referência. Legislação).

CABICEIRA, G. O. **Representações sociais de corpo e sexualidade de profissionais em processo de formação inicial na Habilitação para o Magistério em Educação Infantil da FCT/UNESP**. 2004. Relatório final apresentado à PIBIC/CNPq. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

CARVALHO, M. M. C de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (org). **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.269-288.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**, p.554-574, 2º semestre, ano. 9, 2/2001.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: _____; VILELA, A. T; ZAGO, N (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-222.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr.2004.

Censo de 2002. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A2ncia_tur%C3%ADstica. Acesso em: 22 mar. 2008.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representação**. Tradução Maria Manuela Carneiro. Lisboa: Difel, 1990.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005.

CORAZZA, S M. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORRÊA, C. I. M. **Análise da participação de uma escola pública na educação sexual de seus alunos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2007.

CRUZ, E. F. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche e pré-escola. **Pro-Posições: Revista Quadrienal da Faculdade de Educação, Unicamp**, v.14, n.3, p.103-118, set./dez. 2003.

CRUZ, T. **Meninos e meninas no recreio: gênero, sociabilidade e conflito.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DANIEL, L. **Menino brinca de bola; menina de boneca e casinha: transmissão de experiências e relações de gênero nas brincadeiras infantis.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 23 jun. 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

FAULKNER, D.; WOODHEAD, M. Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Fransinetti. 2005, p. 1-28.

FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. (org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p.11-124.

FERREIRA, M. **O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de gênero ocorridas nas brincadeiras**

entre crianças em espaços de “brincar e faz-de-conta” num **JJ**. 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fornqueira.doc> . Acesso em: 12 set. 2007.

_____; ROCHA, C. **A prender a ser rapaz entre rapazes e raparigas: masculinidades em duas escolas C+S do Distrito do Porto**. 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/aprender.doc> . Acesso em: 12 set. 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual e política de leiturização: uma junção promissora. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p.718-724, set./dez. 1995.

_____. A educação sexual presente nos relacionamentos cotidianos. **Revista Terapia Sexual**, São Paulo, v.10, n.1, p. 69- 98, jan/jun. 2007.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 7.ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **A História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRAGIACOMO, V. M. **Um estudo sobre a concepção que os pais de crianças, em idade escolar, têm acerca da sexualidade infantil e sua manifestação na escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FREITAS, M. C. (org.). Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: _____. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.9-16.

FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Parte III. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. 16 (1916-1917).

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1856-1939)**. 2.ed. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v.7 (1901-1905).

GAGNON, J. H. **Uma interpretação do desejo**: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Tradução Lúcia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GARCIA, A. M. **A orientação sexual na escola**: como os professores, alunos e genitores percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias e métodos e ética. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEILBORN, M. L. (org) **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAVEAU, C. Criança, infância (s), criança (s): que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 set. 2007.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papyrus, 1994 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Biblioteca de educação-série 1 – escola; v.3).

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org). **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.225-246.

LAVIOLA, E.C. **Sexualidade infantil através de relatos de educadoras de creche**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LEITE, M. L. M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org). **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-50.

LIBÓRIO, R. M. C. **Desvendando vozes silenciadas**: adolescentes em situação de exploração sexual. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, L. Z. Feminismo, Academia e Interdisciplinaridade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p.24-38.

MATOS, M. I. S. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, M. I. S; SOIHET, R. (org). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 107-128.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.391-404, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. de (org). **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.97-136.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.33-60. mar. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 18 jan. 2008.

MOREIRA, M. F. S. **Fronteiras do desejo**: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em Revista**. Marília, v.3, p.141-160, 2002.

_____. Preconceito, Sexualidade e práticas educativas. In: SILVA, D. J; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MURARO, R. M. **Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo, EPU: RJ, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974-1976.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 72).

OLIVEIRA, F. M. de. **Orientação sexual para jovens do ensino médio: uma proposta motivadora, reflexiva e emancipatória**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixão: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. Tradução de Maria Therezinha Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PARRÉ, S. H. G. **Aplicação dos parâmetros curriculares nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, Portugal: Braga, 1997.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As Crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.221-241, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 18 jan. 2008.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados. 2002. p.19-48. (Coleção Educação Contemporânea).

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005. p. 73-96.

RAPOSO, A. E. S. **Sexualidade infantil: formas de pensamento em uma escola para educação infantil e na família da criança**. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 1996. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás, 1997.

SANTOS, S. E. **A criança e sua infância: combates nos saberes em educação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SANT'ANNA, D. B. (org). **Políticas do corpo**. São Paulo. Estação Liberdade, 1995.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociológica, v.13, n.2, 145-164, 2000.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.1, p.13-32, 2002.

_____ ; SOARES, N. F; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre educação**, ano XI, v.12, n.13, p. 50-63, jan/dez. 2005.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1997, p.107-117.

SENATORE, R. C. M. **Os anjos, afinal, têm ou não sexo?** Uma reflexão à luz da psicanálise sobre as concepções de sexualidade infantil dos professores. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez.1990.

SILVA, A. C. D. et al. Meninas bem comportadas, boas alunas: meninos inteligentes, mas, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p.207-225, jul. 1999.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31. mar. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Revista Currículos sem fronteiras**, v.6, n.1, p.25-40, jan/jun. 2006.

_____; TOMÁS, C. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5. , 2004, Braga: Associação Portuguesa de Sociologia, p. 1-12. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/artigocongressoaps.pdf. Acesso em: 14 junh. 2008.

SOUZA, F. C. de. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

STOLL, R. R. **Professoras de escola infantil: práticas e significados da sexualidade de meninas e meninos e educação sexual.** 1994. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SWAIN, T. N. **Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas femininas.** [S. L.: s.n.], [1984?].

TARDIF, M. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TELLES, E. O. **As relações de gênero nos tempos e espaços escolares**: estudo etnográfico em uma escola pública de São Paulo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

THORNE, B. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1997.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Infância, escola e pobreza**: ficção e realidade. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, A. T; ZAGO, N. (org). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

WARDE, M.J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (org). **História social da criança no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 289-310.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

WOODHEAD, M; FAULKNER, D. Sujeitos, objectos ou participantes: dilemas de investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005.

ZAGO, N. A entrevista em seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, A. T; ZAGO, N. (org). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

BIBLIOGRAFIA

ALVES-MOZZATTI, A J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.

ARIÈS, P; BÉJIN, A. (orgs.). **Sexualidades Ocidentais**. Contribuições para a História e para a sociologia da sexualidade. Tradução Lygia A. Watanabe e Thereza C. F. Stummer. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLAÇO, V F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n. 3, p. 333-340, 2004.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. In: **Educação e Realidade**. p.185-206, 1995.

DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vidas na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, O de M. (org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Educação. Revista dos Tribunais, 1988, p. 14-43.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação, série I. Escola, v.11).

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PADRO, P. D. (org). **Por uma cultura de infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

FELIPE, J; GUIZZO, B. S. **Pró-Posições.** Dossiê: Educação infantil e Gênero. Campinas, v.14, n.3 (42), p.19-30, set./dez.2003.

FIGUEIRÓ, M. N. D; RIBEIRO, P. R. M. (orgs.). Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão. Araraquara: FCL-UNESP, 2006. (Série Temas em Educação Escolar, 7).

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Tradução Lígia Vassalo. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUREZ, G. O método científico: a adoção e rejeição de modelos. In: **A construção das ciências:** introdução à filosofia e à ética das ciências. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1995. p.63-89.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.65- 81, jul.2001.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

_____. O que é ciência social? In: **Em defesa da sociologia:** ensaios interpretações e tréplicas. Tradução Rodeneide Venâncio Majes e Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: UNESP, 2001.p.97-113.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. Infância e educação e modernidade. In: GAGNEBIN, J. M. **Infância e pensamento.** São Paulo: Cortez, 1996, p.83-116.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ITURRA, R. **O imaginário da criança:** os silêncios da cultura oral. Lisboa: Fim do Século Edições, 1997.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1996, p.13-38.

LEITE, M. I. F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, n.56, p.63-80, abr.2002.

LOPES, Z. A. **Meninas para um lado, meninos para o outro**: um estudo sobre representação social de gênero de educadoras de creche. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

LOURO, G. L. (org.). Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excentrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F; GOELLNER, S.V (org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1999.

NICHOLSON, L. Interpretado o gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-42, 2000.

NOLASCO, S. A. **O mito da masculinidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995 (Coleção Gênero Plural).

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 3-15, 1995.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.173-210.

QUEIRÓZ, M. I. P de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O de M. (org). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1988.

PORTER, R. História do corpo. In. BURKE, P. (org.) **A escrita da história**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1992. p.291-326.

RIBEIRO, J. S. B. "Brincar de ousadia": sexualidade e sociabilização infantil no universo das classes populares. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19, Supl. 2, p. 345-353, 2003.

SARLO, B. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARIA, M. B. **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e da educação. Porto: Portugal, Edições ASA, 2004. p.9-34.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora, 1994.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, S. P. Considerações sobre o relacionamento amoroso entre adolescentes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.22, n.57, p. 23-43, ago.2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 fev. 2008.

SOUZA, E. R de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu** (26), p. 169-199, jan/jun. 2006.

VAINFAS, R. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

VÁRIKAS, E. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. Tradução Ricardo A.Vieira. **Cadernos Pagu**, Campinas, Núcleo de Estudo de Gênero Pagu, v.3, p.63-84, 1994.

VEIGA-NETO, A. A cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 23, p 5-15, maio/ago. 2003.

VIANNA, C. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2.ed. São Paulo: Summus,1997, p.119-129.

WIELEWICKI, V. H.G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p. 27-32, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro semi-estruturado: entrevista sobre gênero, sexualidade e infância

1. Pra você, que mudanças ocorrem no corpo dos meninos, quando chegam à adolescência?
2. Pra você, que mudanças ocorrem no corpo das meninas, quando chegam à adolescência?
3. Você observou alguma mudança em seu corpo?
4. Como você se sente com essas mudanças?
5. Você gostou ou não gostou dessas mudanças?
6. De que partes do seu corpo você mais gosta? Por quê?
7. De que partes do seu corpo você menos gosta? Por quê?
8. O que você espera da adolescência?
9. Pra você, o que é bom (vantagem) em ser adolescente? Por quê?
10. Pra você, o que tem de ruim (desvantagem) em ser adolescente? Por quê?
11. Você acha que tem diferença em ser criança e ser adolescente? Quais?
12. Qual é a sua idade? Você se considera criança ou adolescente?
13. Mas, você vive como criança ou adolescente?
14. O que você faz para se considerar criança ou adolescente?
15. O que, para você, é namoro?
16. Em sua opinião, por que as pessoas namoram?
17. Pra você, o que as pessoas fazem quando namoram?
18. Em sua opinião, as crianças namoram?
19. Como é namoro de criança?
20. Pra você, existe diferença entre o namoro de criança e de adolescente? Quais?
21. Existem diferenças entre o que as crianças e os adolescentes fazem durante o namoro?
22. Você gosta de alguém?
23. Você namora ou já namorou? Como você namora?
24. Em sua opinião, como é que as mães ficam grávidas?
25. Em sua opinião, como nascem as crianças?
26. Em sua opinião, homem pode namorar homem? Por quê?
27. Em sua opinião, mulher pode namorar mulher? Por quê?
28. Qual é a sua opinião sobre namoro de homem com homem? E de mulher com mulher?
29. Você seria amigo(a) de um homem que namorasse outro homem?

30. Você seria amigo(a) de uma mulher que namorasse outra mulher?
31. E se filho namorasse outro homem, você aceitaria?
32. E se sua filha namorasse outra mulher, você aceitaria?
33. Como você está em relação ao namoro?

ANEXO B**Músicas sobre o tema namoro****Já Sei Namorar****Marisa Monte****Composição: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte**

Já sei namorar

Já sei beijar de língua

Agora, só me resta sonhar

Já sei onde ir

Já sei onde ficar

Agora, só me falta sair

Não tenho paciência

pra televisão

Eu não sou audiência

para a solidão

Eu sou de ninguém

Eu sou de todo mundo

E todo mundo me quer bem

Eu sou de ninguém

Eu sou de todo mundo

E todo mundo é meu também

Já sei namorar

Já sei chutar a bola

Agora, só me falta ganhar

Não tenho juiz

Se você quer a vida em jogo

Eu quero é ser feliz

Não tenho paciência

pra televisão

Eu não sou audiência

para a solidão
Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo
E todo mundo me quer bem
Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo
E todo mundo é meu também

Tô te querendo como ninguém
Tô te querendo como Deus quiser
Tô te querendo como eu te quero
Tô te querendo como se quer

Sandy e Júnior

Primeiro Amor

Composição: Teddy Randazzo/Roger Joice/versão:Kassiano e Rocky

Eu te conheci
Foi tão bom pra mim.
Nem eu sei por que razão
Eu fui ficando assim.

Perto de você
Minha timidez
Me calava,sem me abrir,
Vontade de dizer

Meu primeiro amor
O meu coração
Bate por você.
Venha me fazer perder o medo.
Estou te amando
Me abraça

Me ensina a te amar
Pegue minha mão
Saiba tudo que eu estou sentindo.
É o meu primeiro amor

Como vou falar
Desse meu amor
Toda vez é sempre assim
Eu fujo de você
Talvez por eu ser
Tão menina assim
Não consigo encontrar
Coragem pra falar.

Tribalistas

Velha Infância

Composição: Arnaldo Antunes/ Carlinhos Brown/ Marisa Monte

Você é assim
Um sonho prá mim
E quando eu não te vejo
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito...

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor...
E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca

Na nossa velha infância...
Seus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só...

Você é assim
Um sonho prá mim
Quero te encher de beijos
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito...

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor...

E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca
Na nossa velha infância...

Seus olhos meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só...

Você é assim
Um sonho prá mim
Você é assim...(3x)

"Você é assim
Um sonho prá mim
E quando eu não te vejo
Penso em você
Desde o amanhecer
Até quando me deito

Eu gosto de você
Eu gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo

Luíz Gonzaga

O Xote das Meninas

Mandacaru, quando "fulóra" na seca
É o sinal que a chuva chega no
Sertão
Toda menina que enjoa da
Boneca
É sinal de que o amor
Já chegou no coração
Meia comprida, não quer mais
Sapato baixo,
Vestido bem cintado
Não quer mais vestir timão
Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar
De manhã cedo já tá pintada
Só vive suspirando
Sonhando acordada
O pai leva ao doutô
A filha adoentada

Não come nem estuda,
Não dorme, não quer nada
Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar
Mas o doutô nem examina
Chamando o pai de um lado
Lhe diz logo em surdina
Que o mal é da idade
Que pra tal menina
Não tem um só remédio
Em toda medicina

ANEXO C

Questionário para professor(a)s

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa sobre as representações sociais das crianças sobre gênero e sexualidade. Assim, lhe apresentamos o questionário abaixo, para ser respondido, por escrito, pelo(a) senhor(a). Não é preciso colocar o seu nome. Os resultados desta pesquisa poderão ser-lhes devolvidos, na forma de relatório sobre todos os entrevistados, após o término da pesquisa. Muito obrigada!

I – Dados do (a) participante:

Sua cor: _____ Idade: _____ Tempo de magistério _____

Ministra mais aulas em escola particular () ou pública ()?

Nº médio de aulas que ministra por semana: _____

Séries escolares em que mais dá aula: _____

É professor concursado? Sim () Não ()

Tem formação superior? Sim () Não ()

Onde? _____

Fez outros cursos? (Especialização, Pós-Graduação, outro curso superior)

As questões a serem feitas dizem respeito ao comportamento das crianças, seus/suas aluno(a)s, frente à sexualidade:

1- Como você analisa o atual comportamento das crianças, diante das questões referidas à sexualidade? O que explica, ou estaria determinando, em sua opinião, a conduta atual das crianças frente à sexualidade?

2- Quais são os comportamentos mais frequentes que você observa, entre as crianças?

3- Há diferença de comportamentos entre garotos e garotas? Caso haja, você poderia citar o exemplo de algum(ns) caso(s) que observou?

4- O que considera “problema” nos comportamentos observados? Por quê?

- 5- O que considera positivo nos comportamentos observados? Por quê?
- 6- Você se julga preparada(o) para discutir as questões sobre sexualidade com as crianças? (Você se julga preparado/a) Para responder às suas questões? Para discutir seus comportamentos? Como se sente diante das situações que vivencia?
- 7- Você acha que o(a) professor(a) deve se responsabilizar e se preparar para o trabalho de educação para a sexualidade, junto às crianças?
- 8- Em que momentos de sua formação e atuação profissional tais questões foram abordadas e estudadas?
- 9- Conhece as orientações para a educação da sexualidade apresentadas nos PCNs? O que pensa sobre elas?
- 10- A escola dispõe de materiais didáticos e livros sobre o assunto, para aluno(a)s e para professor(e/a)s?
- 11- Caso a escola disponha, quais deles você já leu ou consultou?
- 12- Utilizou algum material em sala de aula? Qual?
- 13- Poderia falar sobre o que considerou importante ou significativo nessas leituras ou nos materiais didáticos que já consultou e/ ou utilizou?

ANEXO D

**Questionário sócio-econômico e cultural para os familiares responsáveis pelas crianças
(os nomes não serão divulgados).**

1- A criança

Nome da criança _____

Data de Nascimento _____

Idade _____

Sexo _____

Cor _____

Naturalidade _____

Endereço _____

2- Pai

Idade _____

Cor _____

Sexo: _____

Estado Civil _____

Profissão _____ () empregado () desempregado

Formação:

1ª a 4ª série () 5ª à 8ª série () 2º Grau () Grau Superior ()

3- Mãe

Idade _____

Cor: _____

Sexo _____

Estado Civil _____

Profissão _____ () empregada () desempregada

Formação:

1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () 2º Grau () Grau Superior ()

4- Renda familiar:

1 salário mínimo () 2 salários mínimos () 3 ou mais salários mínimos ()

5- Quantas pessoas moram na casa?

6- Quem são as pessoas responsáveis por acompanhar a vida escolar da criança?

() os pais () os avós () tios () outros

7- Quem são as pessoas que residem junto com a criança?

() avós () irmãos () pai () mãe () tios

() primos () outros () padrasto/madrasta

8- Condições de moradia:

() própria () alugada () cedida

9- Tipo de construção:

() alvenaria () madeira () outros

10- Quanto às condições de moradia:

() nº de quartos () nº de salas () cozinha

() banheiros () lavanderia () possui quintal

11- Quais eletro-eletrônicos a família possui?

() tv () vídeo ou DVD () rádio () computador

() telefone () geladeira () liquidificador () máquina de lavar () outros

12- Qual religião pratica?

() católica () evangélica () outros

13- Que tipo de leitura a família, de modo geral, aprecia?

() romance () ação () economia () esportes () drama () notícia e informação () religião () ficção () educação () entretenimento

14- Que tipo de música a família, de modo geral, ouve?

() pop rock () rock () sertanejo () romântica () internacional () MPB () forró

() eletrônica () funk () rapp () outros

15- Que tipo de comida e pratos a família, de modo geral, gosta e mais consome?

() estrogonofe () lanche () salgados () churrasco () lasanha () peixe () yakishoba
() macarronada () feijoada () dobradinha () sopa () arroz e feijão () carne cozida () carne assada () frango assado () comida enlatada () farofada () outros

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A)S FAMILIARES RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Pesquisa: “**Olhares de crianças sobre as diferenças de gênero e a sexualidade**”

Pesquisadora: *Geisa Orlandini Cabiceira– UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Orientadora: *Maria de Fátima Salum Moreira- UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: *Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Corradi da Silva- UNESP- Campus de Presidente Prudente*

1. Natureza da pesquisa: seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar o que as crianças pensam, como agem e sentem em relação às diferenças entre meninos/homens e meninas/mulheres e sua sexualidade. A pesquisa será realizada no horário da escola (observações na sala de aula, no recreio e em outros espaços da escola).
2. Participantes da pesquisa: no máximo, 12 a 16 crianças, da 4ª série, de Recuperação de Ciclo, do Ensino Estadual e Fundamental, desta unidade escolar. A pesquisa será realizada apenas nessa 4ª série.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, seu filho(a) participará de dinâmicas, como teatro, produção de textos, debates e entrevistas propostas pela pesquisadora, que serão gravadas. As atividades serão realizadas na sala de aula ou no pátio da escola, em horário combinado com o(a)s professor(e/a)s e diretor(a) da instituição. As crianças terão liberdade de se recusar a participar da pesquisa, em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones (18) 3916.1958, orientadora da pesquisa, prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira, ou com a com a pesquisadora responsável, Geisa Orlandini Cabiceira (32812414 ou 97476881), ou com a coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP (18-3229 5355- ramal 26).
4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados para sua realização obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais, ou seja, seu(a) filho(a) não será identificado(a) através das entrevistas.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa, você e/ou seu(a) filho(a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa nos trazer informações importantes sobre o que as crianças pensam sobre as diferenças entre meninos/homens e meninas/mulheres e sobre a sua sexualidade, mudanças no corpo, seus sentimentos; se a escola consegue dialogar com as crianças de forma a responder suas dúvidas sobre sexualidade; como a escola trata esse tema? Esta pesquisa deve colaborar para compreendermos como as crianças pensam e compartilham seus saberes sobre sexualidade com outras crianças e adultos.

7. Pagamento: você e seu(a) filho(a) não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participação nesta pesquisa. Portanto, preencham, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu(minha) filho(a) a participar da pesquisa.

Nome do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

Cidade, ____ de _____ de 2007.

Geisa Orlandini Cabiceira/Pesquisadora responsável.

ANEXO F**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS**

Pesquisa: “**Olhares de crianças sobre as diferenças de gênero e a sexualidade**”

Pesquisadora: *Geisa Orlandini Cabiceira– UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Orientadora: *Maria de Fátima Salum Moreira- UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: *Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Corradi da Silva- UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo, uma pesquisa intitulado “**Olhares de crianças sobre as diferenças de gênero e a sexualidade**”. Nós já pedimos autorização de seus pais ou responsáveis, e também da diretora de sua escola, os quais deixaram você participar da mesma.

A sua participação nesta pesquisa é muito importante, porque você nos ajudará a conhecer o que as crianças pensam sobre as diferenças entre homens e mulheres e sobre as relações afetivas e sexuais entre as pessoas (por exemplo: namoro). A sua opinião é fundamental para enriquecer o nosso estudo e para que os adultos entendam que as crianças e adolescentes têm muito a dizer sobre as suas vidas.

Se você puder participar deste estudo, nós vamos pedir para você participar de dinâmicas, propostas pela pesquisadora, e de entrevistas, que serão gravadas, enquanto ocorrem as atividades. Nas entrevistas (que serão gravadas), não aparecerá o seu nome; somente a pesquisadora responsável poderá ter acesso a suas falas e analisar as respostas de todos que participarem da pesquisa.

Você tem o direito de participar ou não deste estudo; você também poderá deixar de participar das atividades, caso você não queira. Se você precisar conversar com alguém sobre as informações que você deu no questionário, você poderá telefonar para a pesquisadora (e orientadora), que trabalha na UNESP, cujo telefone é (18) 3229-5388, e que se chama (prof^a) Maria de Fátima Salum Moreira, ou para a pesquisadora responsável Geisa Orlandini Cabiceira, cujo telefone é 97476881 ou 32812414. Ficaremos muito gratas em poder contar com sua participação e colaboração.

Então, se você aceitar participar desta pesquisa, gostaríamos que você escrevesse seu nome e a data de hoje, nas linhas abaixo, o que indica que você aceitou participar desta pesquisa com a gente.

Seu nome: _____ Data: _____

Geisa Orlandini Cabiceira/ Pesquisadora Responsável

ANEXO G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR(E/A)S

Pesquisa: “**Olhares de crianças sobre as diferenças de gênero e a sexualidade**”

Pesquisadora: *Geisa Orlandini Cabiceira– UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Orientadora: *Maria de Fátima Salum Moreira- UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: *Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Corradi da Silva- UNESP- Campus de Presidente Prudente*

Natureza da pesquisa: A(o) sra. (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar e analisar as representações sociais de crianças sobre gênero e sexualidade: seus modos de ser, pensar, agir e sentir.

8. Participantes da pesquisa: professor(e/a)s desta unidade escolar e seu/sua(s) respectivo(a)s diretor(e/a)s e coordenador(e/a)s.

9. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, a sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora lhe aplique um questionário na escola onde trabalha, em horário previamente combinado. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o roteiro de perguntas para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18) 3916.1958, com a orientadora do projeto, prof^a Maria de Fátima Salum Moreira ou com a professora Dra. Maria de Lourdes C.C.da Silva, coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/UNESP, no telefone (18) 32295388 / ramal 26.

10. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

11. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificados com um código e não trazem o seu nome.

12. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as concepções dos profissionais de educação sobre o tema do gênero e sexualidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa subsidiar propostas de

formação inicial e continuada de professores, que poderá beneficiar parcelas da população infanto-juvenil e o trabalho com o tema na escola.

13. Pagamento: a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Cidade, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do Participante

Geisa Orlandini Cabiceira

Pesquisadora Responsável