



CLEUZA MARIA ABRANCHES PENNA

BRINCADEIRAS NO RECREIO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE



O VÔO DAS BORBOLETAS
Irina Kowaliow

Presidente Prudente

2011

CLEUZA MARIA ABRANCHES PENNA

BRINCADEIRAS NO RECREIO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arilda Inês Miranda Ribeiro.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Presidente Prudente

2011

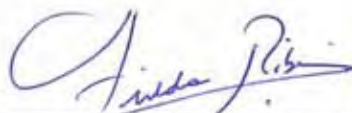
P459b Penna, Cleuza Maria Abranches.
Brincadeiras no recreio : uma reflexão sobre as relações de
gênero e sexualidade / Cleuza Maria Abranches Penna. - Presidente
Prudente : [s.n], 2011
81 f.

Orientador: Arilda Inês Miranda Ribeiro
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação. I. Ribeiro, Arilda Inês Miranda. II. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

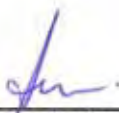
BANCA EXAMINADORA



ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO
(ORIENTADORA)



Prof. Dra. MAGDA CARMELITA SARAT OLIVEIRA
(UFGD)



Profa. Dra. ANA MARIA MARTINS DA COSTA SANTOS
(UNESP/Pres. Prudente)



CLEUZA MARIA ABRANCHES PENNA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 30 DE JUNHO DE 2011.

RESULTADO: Aprovada

Dedicatória



Cândido Portinari

A meus queridos pais (em memória), pelo ensinamento da conquista da vida e às crianças que me impõem o sentido dessa conquista, dia-a-dia.

Agradecimentos

O decorrer desse estudo foi permeado por um tempo que não se traduz apenas na escrita do trabalho. Tempo de leitura, tempo de reflexão, tempo de escuta. Tempo do avesso: virado e revirado num tempo de descobertas. Tempo que marca a conquista de um tempo de espera, a realização do mestrado. Tempo significativo, não mensurável, que se reverte agora em agradecimentos.

Aos meus pais (em memória), pelo exemplo de luta pela vida, que me fez reunir forças e ter certeza de que os desafios valem a pena.

Às minhas irmãs, meu irmão e meus sobrinhos queridos, que souberam conviver com os meus períodos de ausência, quando a presença se fazia necessária.

Ao Programa Inter-institucional (MINTER), firmado entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), *campus* de Presidente Prudente (SP), por acreditar no potencial pesquisador de cada um de nós, trabalhadores da educação inseridos nesse processo.

Aos diretores do C. A. João XXIII, José Luiz Lacerda e Andréa Vassalo Fagundes, e ao Reitor da UFJF, Henrique Duque, pelo empenho na busca desse Programa, que confere ainda mais credibilidade ao nosso colégio, com a qualificação de nossos profissionais.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Arilda Inês Miranda Ribeiro, pela ética, competência e dedicação. Pelas palavras certas nas horas improváveis, pela confiança e por acreditar no meu trabalho, quando eu mesma duvidava. Pela amizade e sensibilidade, que me guiaram nas idas e vindas desse estudo.

À Banca de Qualificação, composta pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Martins da Costa Santos e pela Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira, pelas orientações que se reverteram em contribuições significativas no desenvolvimento desse estudo.

À Banca de Defesa, composta pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Martins da Costa Santos, pela Prof^a. Dr^a. Magda Sarat, pelo Prof. Dr. Levino Bertran e pela Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira, pela disponibilidade em participarem dessa avaliação e por fazerem parte de um momento tão importante em minha vida acadêmica.

Ao casal de amigos Vânia e Marcos, que não mediram tempo nem esforços para ouvir e contribuir, nos momentos de incertezas e angústias, vivenciados no processo dessa pesquisa.

À amiga Nélia, pela incessante paciência, pelas palavras confortantes e por me ajudar a encontrar caminhos nesse labirinto de infinitas possibilidades.

À amiga Miriam, pelos momentos compartilhados em nossas idas à Presidente Prudente para a realização desse Curso, por estar sempre disponível nas diferentes ocasiões solicitadas e por me fazer acreditar no meu potencial de pesquisadora.

Às/aos amigas/os e colegas de trabalho inseridos nesse Programa, pelo carinho, respeito e solidariedade dedicados ao nosso convívio nesses dois anos de Mestrado.

À Conceição, pelo apoio na Coordenação, sem a qual não seria possível a realização desse trabalho.

Às/aos professoras/es, funcionárias/as, alunas/nos: enfim a toda a comunidade do Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF, pela compreensão de um tempo não exclusivo, durante esse período, à Coordenação de Ensino, cargo que respondo eletivamente.

Hoje o tempo fecha um ciclo em minha experiência acadêmica, profissional e de vida, e se abrem novos caminhos, no que agradeço a Deus por ter me concedido essa oportunidade e por ter colocado essas pessoas em minha vida.

Valeu muito a pena e, parafraseando nosso grande compositor, Gonzaguinha, digo que, “Começaria tudo outra vez se preciso fosse”...

[...] Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

(Milton Nascimento)

RESUMO

O presente estudo vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT- UNESP), Campus de Presidente Prudente, buscou compreender/refletir, através de análise bibliográfica, sobre a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho se apoia, entre outros, nos estudos teóricos pós-estruturalistas de Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva, na compreensão de que as construções das polaridades sexuais (heterossexual / homossexual) e de gênero (masculino / feminino) precisam ser problematizadas e desconstruídas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em que foi utilizada literatura acadêmica para a problematização do tema. O estudo partiu do pressuposto de que alguns modos de agir, de brincar e de ocupar espaços, entre as crianças, no recreio escolar, estão ligados à construção das identidades sexuais e de gênero. Pude refletir, a partir das leituras, como essas diferenças são engendradas nas crianças de formas variadas, podendo ser verificadas nas brincadeiras que sinalizam modos de brincar apropriados para meninos e para meninas. Brincadeiras como pique-pega, amarelinha e elástico, entre outras, foram identificadas como brincadeiras de meninas e de meninos, ou ora de meninas, ora de meninos, sofrendo variações de acordo com o local investigado. O futebol e a brincadeira de boneca foram as atividades lúdicas que se destacaram como as práticas mais representativas dessa diferenciação, associadas à heterossexualidade. Revelando o quanto nossas práticas sociais estão marcadas pela ideia de que as diferenças anatômicas definem naturalmente características e formas de agir para cada sexo. A sensualização expressa no corpo das meninas, observada em alguns estudos na dança ou no significado estético entre as crianças indicaram como as elas constroem suas identidades de gênero a partir de valores sociais atribuídos à beleza da mulher ligados à erotização. As leituras indicaram não somente como as crianças dão sentido às suas práticas a partir dos valores sociais introjetados na infância, mas também como resistem à lógica de polarização implicada no processo de construção das identidades sexuais e de gênero. Nesse sentido, pude refletir como o preconceito se faz presente entre as crianças, nos deboches, ofensas ou gestos que ridicularizam as pessoas que não se enquadram nos padrões de comportamento da heterossexualidade. Apesar da discriminação, a homossexualidade se faz presente nas escolas, conquistando o direito à cidadania. O recreio escolar se coloca, assim, como um local privilegiado de análise, onde as crianças significam e ressignificam suas aprendizagens lúdicas. Entretanto, as pesquisas indicaram que ainda são raros os estudos que discutem essa temática, com foco no recreio escolar, assinalando, assim, a necessidade de mais investigações que possam contribuir para a reflexão de profissionais da educação sobre os valores éticos e morais que embasam as relações de gênero e sexualidade na infância, na escola e no recreio escolar.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Recreio Escolar e Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study linked to the research line "formative process, diversity and values," the program of Graduate Education, Faculty of Science and Technology, UNESP (FCT-UNESP), Campus of Presidente Prudente, sought to understand / think through literature review on the construction of sexual identities and gender of children in the playground of the lower grades of elementary school. The work is based, among others, in studies of post-structuralist theorists Guacira Lopes Louro and Tomaz Tadeu da Silva, on the understanding that the construction of polarities sex (heterosexual / homosexual) and gender (male / female) need to be debated and deconstructed. This is a qualitative survey of bibliographical in academic literature that was used for the theme problem. The study assumed that some ways of acting, to play and occupy spaces between children in the playground, are linked to the construction of sexual identities and gender. I could reflect, from the readings, as these differences are engendered in children in different ways and can be verified in the jokes that signal appropriate modes of play for boys and for girls. Jokes like pike-handle, hopscotch and elastic, among others, were identified as playing girls and boys, and sometimes girls, sometimes boys, suffering variations according to the investigated area. The football and playing with dolls were playing activities that stood out as the most representative of this differentiation practices associated with heterosexuality. Showing how our social practices are marked by the idea that differences anatomosexuais defining characteristics and course of action for each sex. The sensualization expressed in the body of the girls, observed in some studies in dance or aesthetic significance among children indicated how they construct their gender identities from social values attributed to the beauty of the woman linked to eroticism. The readings showed not only how children make sense of their practices from the social values internalized in childhood, but also resist the logic of bias involved in the construction of sexual identities and gender. In that sense, I think as the bias is present among children in the jeers, insults or gestures that ridicule people who do not fit the behavior patterns of heterosexuality. Despite the discrimination, homosexuality is present in schools, earning the right to citizenship. The playground stands thus as a place of analysis, where children mean reframe their learning and leisure. However, research indicated that there are few studies that discuss this theme, focusing on the school playground, indicating thus the need for more research that can contribute to thinking of education professionals about the ethical and moral values that underpin the gender relations and sexuality in childhood, in school and playground.

Keywords: Gender, Sexuality, and School Elementary School Playground.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem documentário (A invenção da infância).....	22
Figura 2: Dormindo Putto (Leon Perraut)	25
Figura 3: Putto's Kiss (Al Munier).....	25
Figura 4: crianças quebrando pedras (documentário “A invenção da infância”).....	26
Figura 5: Imagem documentário (A invenção da infância).....	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: RELAÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE, INFÂNCIA E ESCOLA.....	15
1.1. <i>Gênero e sexualidade: um pouco de história.....</i>	15
1.2. <i>Mas afinal, de que crianças estou falando? De que infância?</i>	21
1.3. <i>Algumas considerações entre gênero, sexualidade, infância e escola</i>	28
CAPÍTULO II: PESQUISAR GÊNERO E SEXUALIDADE - SIGNIFICAÇÕES PESSOAIS E ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	33
2.1. <i>Entre idas e vindas: o prazer da descoberta</i>	33
2.2. <i>Abordagem Metodológica.....</i>	35
2.3. <i>Caminhos Percorridos.....</i>	38
CAPÍTULO III: BRINCADEIRAS NO RECREIO - RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO RECREIO ESCOLAR, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
3.1. <i>Recreio escolar: Espaço pleno de liberdade?</i>	43
3.2. <i>Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas: ocupação dos espaços no recreio escolar</i>	46
3.3. <i>A normatização da heterossexualidade no recreio escolar (Descrição do “exemplo” de João, relatado por Ileana Wenez)</i>	54
3.4. <i>A erotização do corpo infantil no recreio escolar</i>	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

INTRODUÇÃO

*Faze-te sem limites no tempo
(Cecília Meireles)*

A presente pesquisa é vinculada ao Programa Inter-institucional (MINTER), firmado entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), *campus* de Presidente Prudente (SP).

Esse estudo surgiu de algumas indagações que permeiam minha ação profissional.

Quando iniciei minha carreira como professora em escola pública estadual, me deparei com alunas e alunos que traziam diferentes questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem: pobreza, raça, sexualidade e gênero, que se tornaram para mim desafios constantes. Inicialmente, meu olhar se voltava para as questões cognitivas. Na tentativa de alcançar melhores resultados, lançava mão de brincadeiras que pudessem atrair o interesse dos alunos.

Aos poucos, fui percebendo que, além das questões cognitivas, a forma de relacionamento das crianças entre si era permeada por inseguranças, sentimento de inferioridade, marcas que explodiam em situações conflituosas e contraditórias. Dentre elas, me chamava muito atenção a forma com que as crianças se recusavam ou reivindicavam formas de brincar apropriadas para cada sexo. Os meninos diziam que jogar futebol era o que mais gostavam de fazer, e brincar de bonecas o que mais detestavam. As meninas apresentavam respostas um pouco mais variadas, inserindo-se neste item, além de brincar de bonecas, assistir televisão, dançar e cantar, entre outras. Eram quase unânimes em dizer ser jogar futebol o que mais detestavam. Além disso, ouvia com frequência alguns alunos chamarem o menino que prefere brincar com as meninas de “mulherzinha”, além de dispensarem olhares, risos e deboches quando alguma menina preferia brincar com os meninos.

Tais observações aos poucos foram se transformando em inquietações. Quando comecei a trabalhar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1995, percebi que as mesmas questões se faziam presentes naquele cotidiano escolar. Essas inquietações se acirraram ainda mais quando assumi o cargo de Coordenadora de Ensino das Séries Iniciais, em 2006. Desse período até hoje, as crianças me procuram com

questões conflitantes que implicam formas de brincar durante o recreio, assinalando, na maioria das vezes, questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Atualmente respondo, ainda, por esse cargo eletivamente, na Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com aproximadamente 500 alunos(as) matriculados(as). Atuação essa, exercida em concomitância com o desenvolvimento desse estudo.

As situações trazidas pelos/as alunos/as e a observação direta do recreio se traduziram para mim em interrogações que se colocam nesse estudo: *por que alguns espaços do recreio escolar são ocupados, com brincadeiras diferenciadas entre meninos e meninas? Esses espaços são ocupados sem conflitos entre as crianças? É comum, em algumas brincadeiras, crianças formarem grupos diferenciados entre os sexos, mas é natural?*

Além disso, desde que apresentei a monografia para conclusão do Curso de Especialização em Ciência da Religião, em 1992, intitulada: “O eterno feminino”¹, um mito que data de longe, venho buscando desvelar sentidos atribuídos às identidades de gênero. Nesse trabalho, parto da hipótese de que alguns modos de agir, de brincar, de ocupar os espaços, os gestos e atitudes das crianças entre si em algumas brincadeiras no recreio escolar, estão ligados à construção das identidades de gênero e de sexualidade.

O trabalho se apoia nos estudos teóricos de Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva; na compreensão de que as construções das polaridades sexuais (heterossexual / homossexual) e de gênero (masculino / feminino) que fixam as identidades como algo dado, imutável e natural e definem regras adequadas de comportamento, indicando por meio da educação as orientações do certo e do errado, do normal e do anormal, precisam ser problematizadas e desconstruídas.

Nesse sentido, a escola exerce um papel de fundamental importância, pois por meio dos símbolos, da organização dos espaços e dos tempos, das formas de conceber a disciplina / indisciplina, por meio de caracterizações apropriadas para meninos e para meninas, tudo isso reforça a distinção entre as crianças no que se refere às relações sexuais e de gênero.

Acredito, como Louro (2007a), que as concepções sobre o certo e o errado para cada sexo são aprendizagens interiorizadas pelos sujeitos, e que muitas vezes são

¹ Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a conclusão do curso de Especialização em ciência da Religião, em que se analisou o modelo ideal de mulher apresentado num jornal católico mineiro, “O Lar Católico”, nos dois primeiros decênios do século XX.

percebidas como parte da “natureza” humana, sendo, por isso, ensinadas e aprendidas como práticas normais de comportamento.

As práticas sociais vivenciadas pelos adultos modelam comportamentos ideais de homens e de mulheres e se tornam referências para as aprendizagens infantis de gênero e de sexualidade. As crianças já chegam à escola com modelos aprendidos de brincadeiras apropriadas para os meninos e para as meninas. Esses esquemas são transmitidos pela família e no interior das relações sociais que experienciam. A escola faz parte desse complexo de aprendizagens, e pode tanto interferir para perpetuar essas práticas quanto para a sua desconstrução. “Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações.” GDE (BRASIL, 2008)²

Valores são adquiridos por meio de aprendizagens. Assim, cabe à escola ensinar as meninas a serem aguerridas, a gostarem de esporte e de carros, e aos meninos a serem gentis e carinhosos e a expressarem seus sentimentos de dor, de sofrimento, a chorar e, sobretudo, cuidar (BRASIL, 2008). É preciso entender que o amor é um sentimento que necessita ser cultivado por meio da sensibilidade e que os laços amorosos precisam ser refeitos diariamente. Sensibilizo essa introdução com Muraro (1995), ao dizer que a “[...] reinserção do feminino na história, resgatando o prazer, a solidariedade, a não competição, a união com a natureza, talvez seja a única chance que a nossa espécie tenha de continuar viva.” (p. 17).

Por meio do recreio escolar, na ocupação do pátio, na distinção das brincadeiras entre meninos e meninas, nas atribuições associadas ao feminino e ao masculino, nas palavras, risos e cochichos que designam maneiras “corretas” de proceder com relação à sexualidade, as identidades vão-se construindo com referência a essas distinções.

Dessa forma, apontar os sentidos imbricados no comportamento das crianças no recreio escolar constitui uma busca de “desconstrução” das dicotomias inseridas no processo de produção das identidades sexuais e de gênero.

² O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) iniciou-se como Projeto-piloto em 2006, sendo desenvolvido em seis municípios do Brasil, contemplando as cinco regiões. Em 2008, o curso passou a integrar o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo apresentado para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior, divulgado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC). O projeto foi construído com várias parcerias: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), *British Council*, Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Centro Latino Americano em sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O curso é dividido em “cinco Módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Relações Étnico-raciais e Avaliação.” (GDE. HISTÓRICO, 2008. p. 1). A prioridade dada a essas temáticas se deve ao reconhecimento “da dívida histórica na abordagem desses temas no ambiente escolar.” (GDE. HISTÓRICO. 2008. p.1). O Curso teve por objetivo a Formação Continuada de Professores.

Objetivo, através de literatura acadêmica, compreender / refletir sobre a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças, no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de responder à interrogação que norteia essa pesquisa (*Como são construídas as identidades sexuais e de gênero das crianças no recreio escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental?*), recorri à metodologia bibliográfica e tentei problematizar o tema, tendo como referência o estudo pós-estruturalista de Wenzel (2005).

Na intenção de alcançar o objetivo geral desse estudo, o texto possui a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, procurei descrever os conceitos de gênero e sexualidade, relacionando-os com infância e escola.

Em seguida, relatei os caminhos percorridos no decorrer do trabalho, demonstrando a abordagem metodológica e os procedimentos adotados na pesquisa.

No terceiro capítulo, descrevi, a partir de literatura acadêmica e tendo como referência o estudo pós-estruturalista de Wenzel (2005), as práticas contidas nas brincadeiras e na ocupação dos espaços que caracterizam a construção das identidades sexuais e de gênero no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Justifico esse trabalho como relevante para entendermos sob que bases e parâmetros nossas crianças estão sendo formadas. A pesquisa pretende, ainda, ser uma contribuição para os profissionais da Educação, estimulando a reflexão sobre os valores éticos e morais que embasam as relações de gênero e sexualidade, que muitas vezes reforçamos, associando-os a condutas de natureza humana.

CAPÍTULO I: RELAÇÕES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE, INFÂNCIA E ESCOLA

*Não marques limites ao teu caminho
A eternidade é muito longa*

(Cecília Meireles)

1.1. Gênero e sexualidade: um pouco de história

O primeiro tópico desse capítulo tem como finalidade descrever os conceitos de gênero e sexualidade a partir do referencial teórico de Guacira Lopes Louro, de Tomaz Tadeu da Silva e do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

O conceito de gênero utilizado para refletir o caráter sociocultural das relações entre os sexos “nasceu de um diálogo entre o movimento feminista, suas teóricas e pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras.” (BRASIL, 2008).

Até então, a palavra *gênero* era utilizada para, por meio das diferenças anatomossexuais, caracterizar as relações entre os sexos, determinando o feminino e o masculino como formas naturais de ser homem ou mulher.

A questão do gênero e da sexualidade é entendida por diversos autores (LOURO, 2007a; RIBEIRO, 2007; SCOTT, 1995; WEEKS, 2007) como uma produção cultural e histórica vinculada a relações sociais e de poder.

Segundo Louro (2007a), o feminismo ganha maior expressividade e visibilidade a partir do sufragismo, movimento de finais do século XIX e princípios do XX, pelo direito do voto às mulheres, denominado como “a primeira onda do feminismo”. Além dos interesses imediatos, algumas reivindicações “eventuais” do movimento dessa época buscavam oportunidades de estudo, ligando-se à organização da família e ao “acesso a determinadas profissões” (LOURO, 2007a, p. 15). Esses interesses se voltavam para as mulheres brancas de classe média.

Foi a partir do final da década de 1960 que o movimento feminista passou a problematizar o conceito de gênero. Com o objetivo de ressignificar o lugar da mulher na história, as feministas por via de denúncias, movimentos e formulações teóricas, lutavam pela superação do domínio masculino a que a mulher fora até então submetida. Sob várias

perspectivas analíticas, identificavam “um móvel ou uma causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se constrói uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação da mulher.” (LOURO, 2007a, p. 20).

O debate a respeito das relações de gênero segue, então, em torno de duas posições antagônicas: uma essencialista, que acredita advirem as desigualdades entre homens e mulheres da diferença biológica entre os sexos; outra, que afirma serem essas desigualdades construtos socioculturais produzidos pela história. Isso significa dizer que essas desigualdades são provenientes dos valores atribuídos às formas de ser feminino ou masculino e com a forma com que elas são representadas em cada sociedade (Louro, 2007a).

De acordo com Louro (2007a), o termo *gênero* como distinto de *sexo* surge graças às feministas anglo-saxãs. A linguagem desempenha aqui um papel fundamental, pois permite demonstrar a contraposição existente entre o termo *sexo*, que carrega consigo o determinante biológico das diferenças, e o termo *gênero*, que remete ao caráter social dessas diferenças.

Assim, o conceito de gênero passa a ser utilizado para demonstrar que as formas atribuídas aos modos de ser feminino ou masculino não são determinadas pelo sexo ou pelas diferenças sexuais. Não se trata, entretanto, de negar as características biológicas, mas de apontar a construção histórica e social com que essas características são representadas ou o valor que lhe são atribuídos em determinada época e em uma determinada sociedade.

O conceito passa a ser usado então como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se aos homens... Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 2007 a, p. 22).

Nesse sentido, Thébaut (citado por DUBY & PERROT, 1991) acrescenta que contar a história das mulheres significa investigar

[..] o seu lugar, a sua “condição”, os seus papéis e os poderes, as suas formas de acção, o seu silêncio e a sua palavra [...] a diversidade de suas representações – Deusa, Madona, feiticeira... [...] História resolutamente relacional, que interroga a sociedade inteira e que é, exatamente na mesma medida, história dos homens. (p.7).

No centro dessa discussão localiza-se a questão da “identidade e da

diferença”, que se coloca nesse estudo como um processo de produção social. Isto significa entender esse processo como uma atribuição de sentidos e significados socialmente construídos ao longo da história em meio a disputas, pois envolvem relações de poder – e, por isso, está em constante construção e reconstrução. O que está em jogo é a concepção cristalizada de identidade como algo dado, imutável e acabado que define o certo e o errado. Onde “o diferente” é referenciado a si, à “identidade”, colocando-o numa posição de subordinação (SILVA, 2007). Destaca-se aqui a pluralidade de identidades que se transformam e se contradizem, existindo para além da unicidade.

De acordo com Silva (2007), identidade e diferença são interdependentes e se fundam na linguagem. Isso quer dizer que elas “são criações sociais e culturais” (p. 76). Essa afirmação é fundamental para entendermos o caráter provisório das identidades sexuais e de gênero. A perspectiva que aqui se coloca vai ao encontro da teoria pós-estruturalista.

Silva (2007) enfatiza a importância do conceito de *différance* na teoria de Derrida e explica que a linguagem é assim entendida “de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável” (SILVA, 2007, p. 78), pois o signo não coincide com o seu significado. Assim, uma palavra não contém o que ela representa.

A presença da “coisa” mesma ou o conceito “mesmo” é indefinidamente adiada: ela só existe como traço de uma presença que nunca se concretiza. Além disso, na impossibilidade da presença, um determinado signo só é o que é porque não é um outro, nem aquele outro etc., ou seja, sua existência é marcada unicamente pela diferença que sobrevive em cada signo como um traço [...] (SILVA, 2007, p. 79).

Mencionar que identidade e diferença se fundam na linguagem significa reconhecer a diferença como processo e não como produto: é no processo de diferenciação que a identidade e a diferença são produzidas, e através do discurso que são instituídas (SILVA, 2007). Isso muda radicalmente a estrutura pensada em torno das polaridades, pois o entendimento de que a diferença é produto da identidade cede lugar ao entendimento de que não existe uma identidade fixa, o que significa conceber não apenas a identidade do sujeito, mas suas múltiplas identidades.

A discussão sobre gênero implica na concepção de identidade assumida pelas teorias. Segundo Louro (2007a), essa transformação nos Estudos Feministas coloca “o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (p. 24):

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo, ser contraditórias. (p.24)

Joan Scott (1995), historiadora feminista norte-americana, representa um marco nessa transformação. No Brasil, sua teoria foi divulgada a partir da tradução feita por Guacira Lopes Louro do seu artigo intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Conforme salienta Louro (2007a):

[...] o texto passa a ser usado amplamente por aquelas/es interessadas/os nas relações de gênero. No entanto, a implicação teórica da abordagem de Scott talvez tenha sido, muitas vezes, observadas um pouco superficialmente, já que seu estudo serve de suporte a trabalhos marcados pelas mais diversas perspectivas. Ela não esconde, entretanto, que toma de empréstimo alguns conceitos pós-estruturalistas, em especial elaborados por Michel Foucault e Jaques Derrida. (p. 30).

De acordo com Louro (2007a), um aspecto fundamental em sua teoria é a questão da “*desconstrução*”. A lógica que fixa o masculino e o feminino em polos opostos precisa ser desconstruída e cada polo problematizado. As construções das polaridades sexuais e de gênero que fixam as identidades como algo dado, imutável e natural definem regras de comportamento feminino / masculino, heterossexual / homossexual, assinalando as orientações do certo e do errado, do normal e do anormal. Assim:

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (p. 31).

No meu entendimento, essa ideia postula um novo caminho para as relações humanas, em que valores como solidariedade podem permear as relações entre as pessoas para além da aceitação do outro como diferente, em que novas formas de agir podem advir do encontro entre as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Isso significa quebrar as hierarquias instituídas nas identidades hegemônicas que justificam os preconceitos, as práticas discriminatórias que violentam, exploram, massacram e conduzem grupos à marginalidade. Significa ainda englobar as mulheres e homens que vivenciam a feminilidade e a masculinidade de forma diversa das consideradas “verdadeiras”, abrindo caminhos para a representação das várias formas de vida das mulheres negras, de várias classes sociais,

lésbicas, idosas etc.

Nesse sentido, sobre as dicotomias em torno das polaridades: alma/corpo, mente/corpo, pensamento/extensão, razão/paixão, psicologia/biologia, Meyer e Soares (2004), afirmam que esse pensamento dicotômico,

segundo vertentes das teorias pós-críticas, hierarquiza e classifica os dois termos da oposição de modo que um deles – neste caso sempre o pólo oposto ao corpo – se torna o termo privilegiado e o outro sua contrapartida suprimida, subordinada ou negada. Desse modo, o humano que qualifica o ser (diferenciando-o, por exemplo, do animal e do ser vegetal) e que o posiciona, inclusive, como centro do mundo (ou seja, o único ser vivo não só capaz, mas autorizado a agir sobre a natureza e sobre todos os outros seres vivos, para produzir conhecimento e qualificar o seu modo de vida), está localizado, exatamente, fora do corpo ou em tudo que o corpo não é, e que deve ser controlado para manter a sua integridade.(p.7)

De acordo com Weeks (2007), as identidades sexuais são significações produzidas histórica e politicamente que se situam no campo das relações de poder, entendendo que:

[...] o poder não atua através de mecanismos de simples controle. De fato, ele atua através de mecanismos complexos e superpostos – e muitas vezes contraditórios – os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências. Há muitas estruturas de dominação e subordinação no mundo da sexualidade, mas três elementos ou eixos interdependentes têm sido vistos, atualmente, como particularmente importantes: os de classe, do gênero e da raça. (p. 54).

Segundo Louro (2007a), as identidades sexuais se constituem nos sujeitos:

Através das formas como vivem a sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (p. 26).

Em relação à sexualidade, Foucault (1988) considera que prazer e poder a constituem culturalmente e que ambos se vinculam pelo dito e pelo não dito, pelas práticas ocultas e reveladas, pelas produções simbólicas. Nas palavras do autor, “Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam.” (p. 48).

Scott (1995) assinala a importância da análise gramatical do termo *gênero*

como uma “referência plena de possibilidades não examinadas, porque em muitas línguas indo-européias há uma terceira categoria – o sem sexo ou o neutro.” (p. 72).

Ressalto aqui a importância da linguagem e da medicina, por meio da sexologia, no processo de institucionalização da heterossexualidade como a norma desejada de comportamento sexual. Segundo Weeks (2007), os termos *heterossexual* e *homossexual* foram definidos um em oposição ao outro no final do século XIX e início do XX. O termo *homossexualidade* passou a ser definido pela sexologia como “anomalia” sexual. Em vez de descrever uma variante benigna da normalidade, como originalmente pretendia Kertbeny, tornou-se, nas mãos de sexólogos pioneiros como Krafft-Ebing, uma descrição médico-moral (p. 62).

O uso desses termos como formas reguladoras de um comportamento sexual normal ou anormal demarca na história a mudança de concepção com relação à sexualidade. Institui a divisão entre os considerados heterossexuais, homossexuais ou bissexuais para os não definidos nessa regra. Weeks (2007) atenta para o fato de que outras culturas não possuem essa forma de conceber a sexualidade e que apenas recentemente na cultura ocidental essa forma foi introduzida. Ou seja, a polaridade entre esses termos é uma construção cultural, social e histórica, em que um termo se sobrepõe ao outro marcando a diferença e afirmando valores que demarcam desigualdades e preconceitos.

Trata-se, pois, de uma construção social milenar que atribuiu características próprias aos modos de ser masculino e feminino, vinculadas à fisiologia anatomossexual, que consagrou a supremacia masculina sobre a feminina e configurou a heterossexualidade como o caminho natural da sexualidade.

Louro (2007b) chama a atenção para a dificuldade assumida pelas sociedades ocidentais para entender o caráter não fixo, fluído e inconstante da sexualidade. Entendida pelas sociedades modernas ocidentais pela oposição da heterossexualidade em relação à homossexualidade, concebendo a heterossexualidade como a identidade, ela deixa suas marcas na história. Assim,

Quando uma figura de destaque assume, publicamente, sua condição de gay ou de lésbica também é frequente que seja vista como protagonizando uma fraude; como se estivesse induzindo os demais a um erro, a um engano. [...] A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a essência do sujeito. (p. 13).

É necessário observar, conforme a autora, que as identidades de gênero e as

identidades sexuais são construções que se constituem e se transformam em meio a contradições: nas relações sociais, no interior dos discursos, das representações e das práticas sociais. E não se pode determinar o momento ou em que fase de desenvolvimento humano (nascimento, adolescência ou maturidade) elas são estabelecidas. Podemos, entretanto, afirmar que a produção das identidades ou da diferença entre os sexos se constitui, desde a infância, a partir da forma distinta com que meninos e meninas são educados (as) para a convivência social (BRASIL, 2008).

Para Ferrari (2004) ao se discutir a sexualidade “[..] o que passa a ser questionado é a cultura e todo processo que se estabelece no seu interior para a construção das identidades e a própria constituição dos sujeitos, o que evidencia a importância da educação” (p.42) Educação entendida não apenas no seu aspecto formal, mas em “todo processo de formação e transformação pelo qual os sujeitos passam desde o nascimento”. (p.42)

Segundo alguns autores (LOURO, 2007a; WENETZ, 2005), o corpo tornou-se definidor de identidades na cultura contemporânea. Nesse sentido, podemos observar no corpo infantil, conforme salienta Wenzet (2005), as classificações sociais admitidas como identidades verdadeiras, que generificam os sujeitos, indicando sua adequação heterossexual, de classe média, masculino, branco – em detrimento do que é considerado como o seu oposto.

A seguir, farei uma abordagem sobre o entendimento da infância na contemporaneidade para posteriormente tecer considerações entre infância, identidades sexuais e de gênero e escola.

1.2. Mas afinal, de que crianças estou falando? De que infância?

Entender o processo de construção das polaridades sexuais e de gênero para a desconstrução dessas dicotomias, buscando revelar as causas implícitas nesse processo, implica também em conceber a infância como produção cultural e social, definida conforme representações que lhe são atribuídas em cada época e em cada sociedade.

Nesse tópico, abordarei o conceito de infância a partir do referencial teórico de Philippe Ariès e do filme “A invenção da infância”, de Liliane Sulzabach.

O filme é um curta-documentário produzido por Liliana Sulzabach e

Mônica Schmiedt, divulgado pela Porta Curtas Petrobras. Objetiva a reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo, afirmando, assim como Philippe Ariès, que a infância é um conceito social produzido na história de acordo com cada sociedade.



Figura 1: Imagem documentário (A invenção da infância)

Segundo Ariès (1981), a ideia de infância modificou-se de acordo com cada época vivenciada na história das sociedades. Assim, no período anterior ao século XVII, a infância definia-se por um período de longa duração, determinado pela ideia de dependência. Os termos “fils, garçons e valets”, utilizados para caracterizá-la, “eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência.” (p. 43).

O sentimento da infância como existência diferenciada do adulto e marcada pelo desenvolvimento biológico do corpo, conforme a ideia moderna, inicia-se no século XVII, marcado pela transformação dos hábitos sociais burgueses.

De acordo com o documentário, esse sentimento coincide com as grandes invenções e descobrimentos do Renascimento, em que as mortes já não eram tão frequentes e “para as crianças inventa-se deixá-las brincar, ir à escola, ser criança” (PORTA CURTA PETROBRAS).

Liliane Sulzabach encontra a definição do termo *criança* em um dicionário francês no início do século XVIII: “Criança é um termo cordial utilizado para saudar ou agradecer alguém ou levá-la a fazer alguma coisa: ‘Minha criança, vá buscar meu copo’. Um mestre dirá aos trabalhadores: ‘Vamos, crianças, trabalhem’” (PORTA CURTA PETROBRAS).

Ariès (1981) situa dois grandes momentos que permeiam essa história: um primeiro, referente às sociedades tradicionais, em que as crianças não tinham o

reconhecimento da infância como um período diferenciado da vida adulta; e um segundo momento, referente às sociedades industriais, no qual esse reconhecimento se dava através da educação escolar.

A escola desempenha, então, um papel de fundamental importância na história da criança. Ariès (1981) identifica o processo de escolarização na história das sociedades como definidor da mudança nas relações sociais entre os adultos e a criança. Segundo o autor francês, foi com a entrada da escola na sociedade que as famílias começaram a valorizar a criança, tirando-a do anonimato em que se encontravam até então.

A aprendizagem é, assim, um aspecto primordial nesse processo histórico. Nas sociedades tradicionais, os valores e conhecimentos eram transmitidos de forma direta para as crianças pelos adultos, fora do seio familiar. As famílias não desenvolviam sentimento de pertença com a criança, pois era comum ela passar a conviver desde cedo em outra casa, longe dos pais.

Essa família antiga tinha por missão - sentida por todos - a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolada não podiam sobreviver, e ainda, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. (ARIÈS, 1981, p. 11).

O surgimento da escola marca um diferencial na forma de conceber a criança e a família a partir do século XVII. A função afetiva da família surge a partir “da importância que se passou a atribuir à educação” (ARIÈS, 1981, p.11). Os pais passaram a acompanhar o estudo dos filhos e a afetividade passou a assumir papel primordial entre os cônjuges e os filhos. Assim, a antiga sociabilidade vai cedendo lugar a uma nova estrutura familiar na qual a criança assume o centro da organização familiar. Já não é mais possível conceber a separação da criança do seio familiar. Esse novo momento histórico é marcado pelo movimento de moralização de reforma católica, ligado à Igreja ou ao Estado.

O termo para designar os períodos existentes na vida do homem em cada época teve um sentido diferente de acordo com os hábitos sociais: “[...] nas antigas representações do mundo [...] A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para os nossos contemporâneos.” (ARIÈS, 1981, p. 34).

A ideia da unidade da natureza com o sobrenatural determinava a mentalidade da ciência física e teológica. Dessa forma, a vida era definida em correspondência com as leis da natureza, e os aspectos biológicos eram considerados como

uma consequência natural dessa relação. A concepção das idades seguia essa mesma lógica.

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes: *Le Grand Propriétaire de toutes choses* trata das idades da vida em seu livro VI. Aí, as idades correspondem aos planetas, em número de 7: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança) , que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem ordenar bem suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos.” (ARIÈS, 1981, p. 36).

Na sequência, a terceira idade seria chamada de *adolescência*, que duraria até os 28 anos, podendo ir até os 30 ou 35 anos. Essa seria a idade marcada pelo crescimento proporcionado pela natureza. A *juventude* seria a próxima idade, fase intermediária da vida, que poderia durar até os 50 anos. Era assim considerada pela força presente nas pessoas. Logo após, viria a *senectude*, idade entre a juventude e a velhice, na qual a pessoa ainda não seria considerada velha, mas também não era mais jovem. Em seguida viria a *velhice* com duração de até 70 anos ou até a morte. “A velhice, segundo Isidoro, é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como tiveram, e caducam em sua velhice.” (ARIÈS, 1981, p. 36) .

Somente no século XVIII o termo *adolescência* tem configuração diferenciada da infância. Até esse século, a força da idade era representada pela juventude, como fase intermediária entre as idades. Já no século XX, após a guerra de 1914, a adolescência, segundo o historiador francês, assume a conotação que possui atualmente, separando-se do período da infância e da maturidade. Do século XVI ao XVIII, as idades tiveram grande representação na arte. Destaque-se que as idades correspondiam às funções sociais desempenhadas pelas pessoas e não apenas ao desenvolvimento biológico. Apenas a partir do século XII a infância passa a ser representada pela arte medieval, o que pode sugerir que não existisse até então um lugar reservado para a infância. Ariès (1981).

Até o fim do século XIII a criança era representada através da arte como “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51). Segue-se, a partir daí, uma representação da infância a partir da iconografia religiosa, segundo a qual a criança é caracterizada em forma de anjo com traços de criança. A infância passa a ser representada pelo mistério da maternidade da Virgem Maria e pelo Menino Jesus.

Do sentimento da infância sagrada caminhou-se para a representação da

criança na vida cotidiana, dentro do grupo ou na multidão, mas sem destaque. No século XV a criança passa a ser representada através do retrato e do “putto” (a criancinha nua). Os retratos de crianças mortas sob a forma de efígie funerária são um marco importante na história da infância. Com a cristianização dos costumes, a alma da criança passa a ser considerada imortal e as famílias passam a se preocupar com a mortalidade infantil. Ariès (1981).

Os retratos de crianças sozinhas, crianças no centro das famílias, as cenas de crianças no cotidiano da infância e a nudez nos retratos de crianças são marcos históricos do século XVII que representam a modificação na concepção de infância:

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 século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).



Figura 2: Dormindo Putto (Leon Perraut)



Figura 3: Putto's Kiss (Al Munier)

A representação da criança ao longo da história, conforme apresentado por Philippe Ariès, é fundamental para o entendimento da pluralidade da infância: há uma multiplicidade de formas de viver as infâncias, que se relacionam com a classe, a sexualidade, o gênero, a raça e a etnia das crianças, de acordo com cada sociedade em que vivem.

Conforme afirmam Brancher, Oliveira e Nascimento (2007):

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando a atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase de vida, os estudos de Ariès apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância [...] No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo.” (p. 27).

Um aspecto importante nessa reflexão é a relação da infância com a experiência do brincar. Enfatizo aqui a pouca importância que se tem dado à brincadeira nas sociedades ocidentais, conforme salienta Borba (2007). O brincar assume “frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no contexto familiar” (p. 34), o que o caracteriza como conceito em oposição ao que é sério.

Nesse sentido, o documentário “A invenção da infância” traz uma contribuição importante para essa reflexão. O curta-metragem, por via de depoimentos de crianças que vivenciam situações sociais diferenciadas, demonstra que o seu mundo não se diferencia do mundo dos adultos, seja pelo trabalho ou por atividades que comprometem o seu tempo, atribuindo-lhes responsabilidades que na maioria dos casos correspondem às expectativas da família ou dos adultos. Assim, tanto os depoimentos quanto as imagens correspondem a situações diferenciadas de vida das crianças e dos adultos, nos grandes e pequenos centros e na comunidade rural.

A título de demonstração, citarei a seguir alguns depoimentos retirados do curta-documentário. As crianças se diferenciam de acordo com a situação social e local em que vivem. Para facilitar o entendimento, farei a divisão das falas em dois sentidos: das crianças que trabalham para ajudar a família, no interior da Bahia; e das crianças de classe média e classe média alta, residentes em São Paulo.

As crianças que trabalham quebrando pedras e trabalhando com sisal, no interior da Bahia, dizem sobre o que fazem:



Figura 4: crianças quebrando pedras (documentário “A invenção da infância”)

- “Os pai também tem dia que não tem dinheiro, não pode gastar, só dá pra fazer a feira, assim mesmo fica faltando coisas, não pode comprar roupas e as crianças trabalha aqui e junta com três semanas se ganha dois reais, com três semanas, compra uma feira boa.”

- “Eu tenho doze anos e trabalho aqui desde os nove, deu muito trabalho, porque eu não sabia botar palha, não sabia cortar, aí eu fui aprendendo aos poucos, estendendo fibra, aprendendo mais... Dos meus trabalho tá saindo quase o mesmo dos adultos, é uma vida de adulto.”

- “ Só dá tempo de brincadeira de tardinha, de manhã eu tô na escola e de tarde eu tô no trabalhando, para as cinco horas, sobra uma hora de relógio.”

- “Quando eu trabalho o dia inteiro eu vou brincar de bola tomo o meu banho e vou pra escola”

- “O que eu acho que eu posso fazer é depois de grande não trabalhá por aqui, estudá muito pra aprende a lê e escreve e sair prá outro lugar.”

As crianças de classe média e classe média alta que moram no grande centro de São Paulo afirmam:



Figura 5: Imagem documentário (A invenção da infância)

- “Horário de ir para o clube, é horário de ir para o clube, horário de ir para a escola é horário de ir para a escola, horário de ir para o tênis é horário de ir para o tênis, horário de ir para o balé é horário de ir para o balé.”

- “Eu faço balé, ginástica olímpica, sapateado e natação”

- “Eu, eu acho que é igualzinho a adulto”

- “Todo mundo tem horário, eu tenho horário gravado no quarto da minha irmã, mas eu já tenho o horário gravado, então nem precisa ver.”

- “Quando eu for grande eu escolho a minha profissão, pode ser até bailarina. O balé fica fazendo isso, fica fazendo aquilo [...] muito balé eu não gosto, gosto mais é de tênis. Eu tenho força de vontade, que aí quando eu for grande eu vou saber já as coisas, se quiser ser sapateadora, nadadora ou atleta.”

A cena da última fala registrada, que ocorre no balé, é instigante: duas mulheres olham para as garotas com um olhar de ter projetado nas crianças os seus próprios sonhos. A esse respeito, resalto as palavras de Borba (2007):

A criança encarna [...] uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará. Reduzimos a criança a nós mesmos ao a àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto. (p. 34).

A partir das falas, o filme revela as infâncias vividas pelas crianças no Brasil, definidas as diferenças sociais, bem como registra um ponto de convergência em todas elas: a vivência da infância não se diferencia da do adulto, seja a partir do trabalho ou das atividades relacionadas ao bem estar infantil (natação, balé etc).

O brincar cede lugar à responsabilidade marcada pelo horário, conduzida pela necessidade ou pelo querer do adulto. Assim, em uma das cenas, uma menina de oito anos comenta: “Agora eu faço oito anos, e [...] agora eu sou uma mocinha [...] eu acho que eu levo uma vida de gente grande.” (PORTA CURTA PETROBRAS).

Essas formas de viver as infâncias se relacionam também com a sexualidade, o gênero, a raça e a etnia das crianças, de acordo com cada sociedade em que vivem.

1.3. Algumas considerações entre gênero, sexualidade, infância e escola

Nesse tópico, busco tecer algumas considerações entre as relações sexuais, de gênero, infância e escola.

Conforme descrevi no primeiro tópico desse capítulo, segundo Louro (2007a), as identidades são constituídas no gênero. Isso significa dizer que as práticas sociais e as instituições de forma geral “são constituídas pelos gêneros e são também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições fabricam os sujeitos.” (p. 25).

Nesse sentido, Pereira (2008) enfatiza o aspecto fundamental do gênero para o conhecimento de nossas crianças na escola, pois as construções socioculturais em torno das características apropriadas para meninos e meninas “influenciam ou mesmo determinam comportamentos estereotipados.” (p. 2).

Assim, a produção das diferenças entre os sexos se constitui, desde a infância, a partir da forma distinta com que meninos e meninas são convocados a assumir uma identidade feminina ou masculina, a partir dos ensinamentos das formas adequadas de comportamento para cada sexo. “Essas diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc.” (SAYÃO, 2006, p. 5).

Por meio das brincadeiras, da forma de ocupação dos espaços, da maneira como meninos e meninas se inter-relacionam, das atribuições associadas ao feminino e ao masculino, os sujeitos vão-se constituindo e as identidades vão-se formando a partir dessa distinção. Assim, “[...] as crianças constroem-se como ‘meninos-homens’ e ‘meninas-mulheres’ a partir das concepções do que é proibido ou tolerado para cada um dos sexos.” (LOPES; PINTO, 2008, p. 6).

Nesse sentido, a escola exerce papel fundamental na busca da desconstrução desse processo. De acordo com Louro (2007a), a escola indica o certo e o errado para cada um, “[...] ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (p. 58).

Em decorrência da educação diferenciada para meninos e meninas, pode-se perceber a variação histórica produzida nas relações de trabalho entre homens e mulheres. A escola, por exemplo, é um espaço marcado pelo feminino. Essa feminilização seria, segundo Louro (2007a), uma decorrência da representação social da mulher que a conduz naturalmente às atividades de cuidado e apoio, ligadas ao emocional, e aos homens, atividades ligadas ao conhecimento e à razão.

Dados de pesquisas realizadas pela UNESCO confirmam essa situação. Segundo esses levantamentos, 81,3% dos professores brasileiros são mulheres, sendo apenas 18,6% homens. A maioria atua no Ensino Fundamental (BRASIL, 2004, p.44).

A escola no Brasil, herança da civilização ocidental, “começou por separar

adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” (LOURO, 2007a, p. 57).

Ribeiro (2007) assinala que no Brasil-Colônia as mulheres não tinham acesso às primeiras letras, ficando essa instrução reservada aos conventos. Os meninos e as meninas aprendiam desde cedo qual deveria ser o seu lugar na sociedade. A educação se diferenciava por sexo, estabelecendo formas próprias de agir ligadas ao feminino e ao masculino. As crianças que não cumprissem as regras impostas eram severamente castigadas:

O menino, ao contrário de sua irmã, não poderia ser tímido, nem ter atributos de delicadeza ou de amizade fraternal. Esperava-se dele rudeza, aspereza no trato com as meninas e escravos. Aos nove ou dez anos era obrigado, à força, a se tornar homenzinho. A se comportar como gente grande. (p. 22).

Das meninas, esperava-se delicadeza no trato e timidez nas atitudes. “[...] Tinha-se horror e castigava-se a beliscão a menina respondona ou saliente; adoravam-se as acanhadas; de ar humilde [...]” (FREYRE, 1975, apud RIBEIRO, 2007, p. 22).

Conforme Ribeiro (2007), a situação da educação escolar no Brasil para as mulheres começou a se modificar a partir da vinda de D. João VI para o Brasil: “Nesse período, as mulheres começam a ter acesso à educação formal às primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior.” (p. 23).

Farias e Vieira (2007) assinalam que a Lei de 1827 foi um marco na História da Legislação Educacional Brasileira. Além de regulamentar a abertura das escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Brasil, determinava também a criação de escolas de meninas nesses locais, bem como os conteúdos específicos dessas instituições. Almeida (1989, apud FARIAS; VIEIRA, 2007) aponta a seguinte estatística com relação a escolas de meninos e de meninas em 1832:

A estatística oficial de 1832 elenca, em todo império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e São Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar do professor estava vacante. (p. 62).

Segundo Ribeiro (2007), apenas no século XX as mulheres começam, por meio da educação, a ter acesso ao domínio público. Louro (2007a), enfatiza que, através dos símbolos, dos espaços, dos tempos e da arquitetura, a escola constitui “distintos sujeitos”,

separação esta amparada nos ambientes e nas caracterizações apropriados para meninos e para meninas. As práticas e concepções sobre o certo e o errado para cada gênero são aprendizagens interiorizadas pelos sujeitos e “tornam-se quase “naturais”. Conclui que:

Tal naturalidade tão fortemente construída talvez impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper as suas brincadeiras. (p. 60).

Nesse contexto, o recreio se torna um espaço onde essas aprendizagens são vivenciadas e reveladas nas brincadeiras, na ocupação das quadras, nas conversas, enfim, na forma com que as crianças se relacionam nesse tempo e espaço escolares. Esse tema será desenvolvido no terceiro capítulo. Quero apenas aproximar o entendimento de tempo e espaço na tese de Ileana Wenez, intitulada “Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio”, que constitui um dos documentos de pesquisa do meu estudo.

De acordo com Wenez (2005):

[...] as diferentes formas pelas quais nos relacionamos com o tempo e o espaço não são formas universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos de acordo com a sociedade onde nos encontramos. (p. 94).

A instituição escolar é considerada por Wenez (2005) como um espaço pedagógico e cultural, inserido num contexto social, onde se perfazem conformações, contradições e resistências que se articulam.

[...] aonde os sujeitos vão se conformando em grupos diferentes, e cada grupo com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias, que possuem os seus próprios traços e que são capazes de deixar as suas marcas. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder. (WENETZ, 2005, p. 95).

Além disso, à primeira vista o recreio parece ser um espaço pleno de liberdade, onde as crianças brincam sem a intervenção do adulto ou dos profissionais da escola. Entretanto, Wenez (2005) questiona: “Mas o que se define como liberdade no espaço escolar? É igual para todos?” (p. 100). Em suas observações, concluiu que esse espaço se caracteriza por um ambiente de liberdade desigual entre as crianças.

Em pesquisas realizadas (ALTMANN, 1998; CRUZ, 2004; WENETZ, 2005) com crianças da 1ª à 4ª série no horário do recreio, foi observado um domínio masculino na ocupação das quadras esportivas, ficando as meninas em espaços marginais.

Nesse sentido, de acordo com os textos produzidos pelo GDE (BRASIL, 2008) e por Louro (2007a), desde cedo é comum observar o domínio público reservado aos meninos e o privado às meninas, pelos brinquedos que lhes são oferecidos. Meninos brincam preferencialmente com bola, papagaio, bicicleta e skate, entre outros. Meninas brincam com bonecas, acessórios domésticos, maquiagem etc. (BRASIL, 2008; LOURO, 2007a).

Revelar as significações produzidas pelas relações sociais no espaço do recreio escolar desvela a concepção de que o masculino e o heterossexual se constituem como identidades e que o feminino e o homossexual são as diferenças relacionadas a eles. Denota também as lutas, contradições e resistências operadas nesse espaço. Nesse desvelar e revelar, abrem-se caminhos para a desconstrução dessas polaridades e para a afirmação das múltiplas identidades. Afirma-se a concepção de que a diferença e a identidade se produzem no processo de diferenciação, conforme as teorias de Guacira Lopes Louro e Tomas Tadeu da Silva, norteadoras deste trabalho.

No próximo capítulo, descreverei os caminhos e procedimentos adotados no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO II: PESQUISAR GÊNERO E SEXUALIDADE - SIGNIFICAÇÕES PESSOAIS E ABORDAGEM METODOLÓGICA

*E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço*

(Caetano Veloso)

2.1. Entre idas e vindas: o prazer da descoberta

Esse tópico tem por finalidade descrever os passos com relação à concepção conceitual dos termos *gênero* e *sexualidade*, utilizados no decorrer da pesquisa.

Quando iniciei essa investigação, ainda não havia descoberto as implicações teóricas do termo *gênero* na história. As questões relacionadas a gênero e sexualidade estavam associadas, para mim, a contar a história da mulher ou, mais especificamente, a história da dominação / subordinação entre os sexos.

Em 1992, em monografia para conclusão do Curso de Especialização em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), procurei investigar o modelo de mulher apresentado num Jornal Católico Mineiro – “O Lar Católico” – nos primeiros decênios do século XX. O pressuposto teórico foi assim apresentado:

Nossa abordagem parte do pressuposto básico de que o “feminino”, entendido como “natureza”, não existe, ou seja, de que a questão da especificidade feminina não se coloca isoladamente. Ela se coloca diante de uma relação de subordinação da mulher ao homem, como estrutura social milenar. (PENNA, 1992).

Essa formulação teve como embasamento as discussões teóricas de Simone de Beauvoir, exposta em seu livro “O Segundo Sexo”. Apesar do entendimento do caráter sociocultural dos termos *gênero* e *sexualidade*, a questão para mim ainda estava restrita à oposição binária masculino / feminino nas relações de dominação e submissão entre homens e mulheres.

A ideia inicial do estudo era trabalhar no primeiro capítulo a concepção teórica relacionada a gênero e sexualidade a partir da história da representação da mulher: da sociedade matricênica à sociedade patriarcal, e, em seguida à descrição desse contexto,

discorrer sobre o conceito de gênero e sexualidade na história.

Nesse ponto surgiu a indagação feita pela minha orientadora³: “E o caráter relacional do gênero?” Essa questão passou a ser, a partir de então, um desafio instigante que permeou os passos seguintes desse estudo.

Na busca de resposta, encontrei ressonância nas teorias de Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva, que acalentaram minhas inquietações.

O ponto central sobre essa indagação pautou-se então na abordagem da teoria sobre identidade e diferença, a partir da explicitação nela contida sobre a necessidade de desconstrução das polaridades; no entendimento do processo de diferenciação concebido por Tomaz Tadeu da Silva, em que a diferença é considerada:

[...] como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. (SILVA, 2007, p.76).

Estaria também na afirmação do caráter plural e inacabado das identidades sexuais e de gênero, conforme salienta Louro (2007 a):

[...] a menos que se desconstrua a polarização dos gêneros e se problematize a identidade no interior de cada polo, se deixará de contemplar os interesses, as expectativas e os questionamentos de muitas mulheres, como os das mulheres não-brancas e as lésbicas (bem como se deixarão de fora as diferentes formas de masculinidade). (p. 34).

Caráter que configura o aspecto relacional do termo *gênero*:

[...] Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas as outras. (LOURO, 2007a, p. 49).

Tais reflexões me fizeram perceber que muitas vezes aguçamos preconceitos e discriminamos pessoas ao não entendermos que as múltiplas identidades:

[...] se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se

³ Dr^a. Arilda Inês Miranda Ribeiro: Doutora e Livre-Docente em Educação pela UNICAMP/UNESP; Professora da Pós Graduação e do Departamento de Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente.

mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. (LOURO, 2007a, p. 51).

Esse entendimento foi fundamental para mim, que trabalho com e me interesso pela criança, no processo da sua educação escolar.

A fim de uma melhor compreensão do leitor acerca da metodologia adotada por essa pesquisa, o trabalho foi dividido em dois tópicos, detalhados a seguir: o primeiro aborda a concepção metodológica adotada e o segundo, os procedimentos realizados para a investigação.

2.2. Abordagem Metodológica

A presente pesquisa buscou compreender / refletir sobre a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental, baseando-se na literatura acadêmica. A intenção partiu de algumas indagações surgidas no cotidiano do meu trabalho. Entre outros, dois procedimentos pedagógicos fazem parte dessa inquietação no decorrer de minha profissão: o primeiro se relaciona à atuação em sala de aula e o segundo, como Coordenadora Pedagógica.

Como professora, minhas aulas após o recreio eram sempre permeadas de situações vivenciadas pelas crianças, trazidas do recreio. Chamavam-me atenção em especial as meninas, que sempre reclamavam do uso das quadras pelos meninos. A quadra é o local mais disputado pelas crianças na escola no horário do recreio. Ouvia sempre das meninas a seguinte reclamação: “a quadra é dos meninos”. Por seu lado, os meninos justificavam: “a quadra é de quem chega primeiro.” Minha indagação era: será que elas nunca chegavam primeiro? Não é o que diziam. Elas reclamavam que, mesmo chegando antes, os meninos invadiam a quadra e as expulsavam.

Os meninos reclamavam entre si da falta de regras no jogo que fazia com que ocorressem muitas brigas. Apesar de entender a justa reivindicação das meninas, na ocasião aproveitei a reclamação dos meninos para trabalhar em Língua Portuguesa textos de instrução. Discutimos e criamos regras para o futebol dos meninos. A partir de então, muitas brigas foram minimizadas entre eles, e as discussões seguiam um caminho que implicava a aceitação e o comprometimento de todos. Eles sempre apontavam situações como “você burlou a regra tal”.

E a reclamação das meninas? Também foi minimizada (ou ocultada), por meio de propostas como: existem outros espaços na escola que comportam o jogo de queimada.

Quando assumi a Coordenação das séries iniciais do Ensino Fundamental, situações como a relatada sempre chegavam à Coordenação. Mais uma vez resolvi “em acordo” com as crianças que a quadra seria ocupada em forma de rodízio entre as turmas para o jogo de futebol, tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Cada criança, sabendo dos espaços que poderia ocupar, silenciou. O conflito com relação à ocupação das quadras se encerrara. Será? Vez por outra alguma aluna falava: “Cleuza, mas não é justo, os meninos não deixam a gente jogar”. Quando perguntava para os meninos, eles respondiam com risinhos: “Elas podem se machucar”.

Essas situações marcaram minha atuação pedagógica e jamais deixaram de me inquietar, seja pelos procedimentos que adotei para resolver a situação, seja pela observação dos espaços diferenciados, reservados a meninos e a meninas no recreio, mesmo que não definidos diretamente pela escola. Algumas questões, então, começaram a fazer parte do meu cotidiano na escola: *por que meninas parecem procurar espaços mais reservados para as suas brincadeiras, enquanto os meninos se direcionam para espaços mais “livres”? A formação de grupos distintos entre meninos e meninas no recreio se configura como constitutiva de identidades sexuais e de gênero? Há tensões entre meninos e meninas na ocupação desses espaços? Como essas identidades são construídas?*

Assim, a escolha do tema foi permeada por questionamentos que incidiam diretamente em minha atuação pedagógica e em minha vida pessoal. Como a escolha do tema, os caminhos da pesquisa também foram marcados por questões e descobertas que terminaram por se abrir em novas interrogações.

Apoiada em Louro (2007c), acredito que:

[...] O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. (p. 10).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica apoiada em literatura pertinente em que objetivei utilizar pesquisas específicas como disparadoras de problematizações sobre as identidades sexuais e de gênero no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para desenvolver o referencial teórico pós-estruturalista, me apoiei nos estudos de Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

De acordo com Louro (2007c), “[...] a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota”. (p. 10). Sendo assim, adotei como referência o estudo pós-estruturalista de Wenetz, (2005), intitulado “Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio”. Nessa perspectiva, tentei descrever e analisar as dicotomias observadas naquele estudo por meio das brincadeiras e formas de agir das crianças que revelam modos (in) adequados de ser menino e de ser menina. Fiz aproximações onde foi possível com outras literaturas relacionadas ao tema (AUAD, 2006; ALTEMAN, 1998; CABICEIRA, 2008; CRAVO, 2006; CRUZ, 2004).

Entendo que descrever essas atitudes atentando para “os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de diferença, de sujeitos normais e de sujeitos ‘diferentes’” (LOURO, 2007c, p. 12), buscando no recreio escolar compreender “como as instâncias de poder e de resistência se exercitam” (LOURO, 2007c, p.12), revela parte da construção das identidades supostas na oposição masculino / feminino, heterossexual / homossexual. Desvelar esse processo significa, no meu entender, contribuir para a desconstrução desses binarismos.

As interrogações apresentadas nesse trabalho não assinalam a busca de uma única resposta ou de respostas verdadeiras, conclusas. Acredito que pesquisar, mais do encontrar respostas, é lançar dúvidas sobre as certezas. Descobri com Louro (2007c) que:

É preciso abandonar a pretensão de dominar um assunto ou uma questão ou de trazer “a grande resposta” para um problema. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. No entanto, pode-se pensar que esse estilo de escrita também é capaz de sugerir transposições e expansões, talvez mais do que outros. [...] Ao assumir uma perspectiva teórica pós-estruturalista, parecerá pouco adequado, então, lançar mão de (ou construir) tabelas de categorias fixas, colunas e quadros classificatórios, escalas e matrizes. Se um autor ou autora que assim se qualifica insistir em utilizar tais recursos, penso que deveria, necessariamente, “perturbar” essas tabelas ou colunas em suas análises, embaralhando, de algum modo, as linhas ou os enquadramentos. (p. 11).

Lançar-me nesse desafio constituiu parte do procedimento dessa pesquisa. Sem a pretensão de buscar a verdade, o trabalho se apresenta como mais um dentre tantos modos de olhar as relações de gênero e sexualidade na infância.

2.3. Caminhos Percorridos

Ao iniciar essa investigação, me deparei com algumas dificuldades. Dentre elas, as poucas pesquisas acadêmicas relacionados ao recreio escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e as diferentes abordagens usadas em suas análises. Do que me foi possível pesquisar, apenas Wenetz (2005) e Auad (2006) utilizam abordagem pós-estruturalista em suas investigações, sendo que este último desenvolveu apenas as relações de gênero na escola. Nesse sentido, a realização desse trabalho se tornou um grande desafio.

De acordo com Wenetz (2005), alguns trabalhos foram produzidos envolvendo a temática *gênero e sexualidade na infância*. Entretanto, “As pesquisas desenvolvidas que foram encontradas compreendem a faixa etária de 0 a 6 anos ou aproximadamente dos doze até a adolescência [...]” (WENETZ, 2005, p. 45).

Cruz (2004) confirma a afirmação de Wenetz, ao afirmar que “No Brasil são raros os estudos que envolvem gênero e educação com crianças de 7 a 10 anos” (p. 44).

Até o momento, do que pude pesquisar e tenho conhecimento, ainda são em número diminuto os trabalhos que abordam o tema *gênero e sexualidade* em crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental (entre 6 a 10 anos), especialmente com foco no recreio escolar, conforme constatei nos resultados dessa pesquisa.

Busquei pela literatura específica utilizando dois critérios:

- Produções acadêmicas que focavam as construções das identidades de gênero e ou identidades sexuais e de gênero no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Produções em que aquelas construções foram investigadas no cotidiano escolar de forma geral, com algumas observações no recreio escolar naquele segmento de ensino.

Os jogos de palavras-chave utilizados na busca foram: Gênero, Sexualidade, Ensino Fundamental, Recreio Escolar / Gênero, Sexualidade, Recreio Escolar / Gênero, Sexualidade, Infância, Recreio Escolar/ Gênero, Sexualidade, Infância, Escola. Os resultados obtidos foram os seguintes:

1. Produções acadêmicas que investigaram a construção das identidades de gênero e ou identidades sexuais e de gênero com foco no recreio escolar nas séries iniciais do Ensino fundamental: Cruz (2004) e Wenetz (2005);
2. Produções acadêmicas que investigaram a construção das identidades

sexuais e de gênero no cotidiano escolar e que envolveram observações no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental: Cravo (2006), Cabeceira (2008) e Auad (2006);

3. Produções acadêmicas com enfoque pós-estruturalista que investigaram a construção das identidades de gênero e ou identidades sexuais e de gênero com foco no recreio escolar ou que envolvem observações no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental: Wenzel (2005) e Auad (2006).

Procurei pesquisas que tratassem de gênero e sexualidade nos bancos de teses e dissertações das seguintes universidades:

- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP: http://www.unesp.br/propg/index_cat3_areas.php);
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1/filter-search>);
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC: http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa a)
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/simple-search?>)
- Universidade de São Paulo (USP/SP: <http://www.teses.usp.br/>)
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP: <http://cutter.unicamp.br/document/list.php?tid=7>)

Igualmente lancei mão da listagem dos resumos do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), a fim de complementar minha pesquisa. O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da Capes / MEC e tem como objetivo divulgar as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação de todo o país (<http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>).

Outro local de busca utilizado foi o das produções dos Grupos de Trabalho (GT23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Gênero, Sexualidade e Educação, criado em 2004. A ANPEd reúne pesquisadores, estudantes, professores e os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. (www.anped.org.br) e disponibiliza as publicações na reunião.

Fichei produções científicas encontradas no Instituto de Estudos de Gênero

(IEG)⁴.

Finalmente investiguei os títulos da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, em <http://search.scielo.org/index.php>), que dispõe de um acervo de periódicos científicos brasileiros para pesquisas *on line*.

Lançando mão de múltiplos caminhos, como os grupos de estudo, reuniões científicas e Bancos de Teses e Dissertações, reuni nesse trabalho o que foi possível localizar nas publicações anteriormente mencionadas.

Nesse sentido, conforme salienta Ferreira (2002):

A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos não pode ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do “estado da arte”; pode ainda ser o resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses. (p. 270).

De acordo com André e Ludke (2008), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (p. 38).

Outros trabalhos identificados dentro da temática abordam as relações de gênero e ou sexualidade com observações no recreio nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas o foco se desvia do meu objeto de estudo.

Dois exemplos: Rister (2008) pesquisou as relações entre o ambiente escolar e o currículo social e acadêmico dos alunos; Aguiar (2008) estudou as relações de pobreza e raça envolvendo também as relações de gênero entre as crianças na escola, com foco em raça e pobreza.

O critério de recorte para a pesquisa focou a seleção de estudos que tivessem utilizado a abordagem pós-estruturalista para explicar a construção das identidades

⁴ O IEG foi criado a partir “das pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina” (UFSC), associadas a outras pesquisadoras da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), UNISUL e UNIVALE. Na junção dessas instituições foi criado recentemente o Instituto de Estudos de Gênero (IEG), sediado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. Este instituto pretende dar unidade e visibilidade a um conjunto extenso de pesquisas e atuação em diversas áreas acadêmicas com o objetivo de estreitar os vínculos deste trabalho com os movimentos sociais comprometidos com os direitos das mulheres e a promoção da igualdade de gênero. (http://www.ieg.ufsc.br/quem_somos.php). O IEG divulga publicações nessa área através dos seguintes periódicos: Revista dos Estudos Feministas; Cadernos Pagú; Caderno Espaço Feminino; Revista Gênero; Labrys; Revista Americana de Geografia e Gênero. (<http://www.ieg.ufsc.br/revistas.php>)

sexuais e de gênero, por meio das brincadeiras e dos modos de agir das crianças no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, da literatura encontrada com foco ou observações no recreio escolar sobre as relações de gênero e sexualidade:

Auad (2006), em seu livro “Educar Meninos e Meninas, relações de gênero na escola”, resultado de sua Tese de Doutorado de 2004 intitulada “Relações de gênero na escola: da escola mista ao ideal de co-educação”, analisa as relações de gênero no cotidiano escolar, com observações no recreio, apontando a coeducação como um caminho possível para a busca do direito à igualdade.

Cabiceira (2008), em Dissertação de Mestrado intitulada “Olhares de ‘crianças’ sobre gênero, sexualidade e infância”, analisa as relações de gênero e sexualidade na infância a partir das formas de agir, pensar e sentir das crianças no cotidiano escolar, utilizando a sociologia da infância para a análise da pesquisa.

Cravo (2006), em Dissertação de Mestrado intitulada “Brincadeiras Infantis e Construção das Identidades de Gênero”, investiga as relações de gênero no cotidiano escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, baseando-se em autores variados. Não estabelece vínculo direto com a abordagem pós-estruturalista.

Cruz (2006), em sua tese de Doutorado intitulada “Meninas e Meninos no Recreio: Gênero Sociabilidade e Conflito”, investiga as relações de gênero no recreio escolar e utiliza fundamentação teórica da antropologia, psicologia, e sociologia. Assinala a importância de que a escola inclua no seu cotidiano as necessidades advindas da cultura infantil, que envolve a crítica sobre as produções das identidades de gênero e das diferenças que produzem preconceitos.

Wenetz (2005), em Dissertação de Mestrado intitulada “Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio”, analisa, utilizando a abordagem pós-estruturalista, as práticas de gênero e sexualidade no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, utilizando o critério de recorte da pesquisa que se ancora nas produções que utilizam abordagem pós-estruturalista para as suas investigações sobre gênero e sexualidade no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, me detive no terceiro capítulo nas análises desenvolvidas por Wenetz (2005). Utilizei algumas das investigações citadas, em que foram possíveis aproximações e diálogos.

Descrever, assim, as formas de resistências e/ou “enquadramento” das crianças nas brincadeiras e nos modos de agir de meninos e de meninas, nesse tempo e espaço

escolar, é no meu entender, mais um passo em direção à desconstrução das polaridades sexuais e de gênero na escola. Significa outro passo no desejo de vislumbrar caminhos mais justos e solidários, nos quais não haja lugar para os sofrimentos vividos a partir dos preconceitos e discriminações sexuais e de gênero entre as crianças. É esta a perspectiva que o presente estudo impõe.

CAPÍTULO III: BRINCADEIRAS NO RECREIO - RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO RECREIO ESCOLAR, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Onde queres o sim e o não, talvez
E onde vês, eu não vislumbro razão*

(Caetano Veloso)

3.1. Recreio escolar: Espaço pleno de liberdade?

No dicionário Aurélio (2001), recreio significa divertimento, prazer, e o recreio escolar é apontado como um período para se recrear.

De acordo com Wenetz (2005), na distribuição do tempo escolar, o recreio é comumente considerado como um período de brincadeiras e diversão, descanso das atividades intelectuais destinado à diversão dos alunos. Delalande (2009) também observa que o recreio escolar é percebido por muitos professores como um tempo para os alunos “re-criarem” suas energias para o retorno à sala de aula. Neuenfeld (2003) assinala que o recreio é um dado oculto na escola, considerado nas ações escolares como um “espaço improdutivo” pelo fato de ser compreendido como um período de descanso para o professor e de merenda ou extravasamento das energias para os alunos.

Mas será que o recreio escolar pode ser considerado um espaço de divertimento, pleno de liberdade entre as crianças?

Segundo Wenetz (2005), “o recreio se configura como um espaço com particularidades específicas não só em relação ao momento que possibilita ser vivenciado, mas por aqueles significados que a eles são atribuídos pela comunidade escolar em particular.” (p. 107).

Louro (2007a) entende que a escola demarca espaços, por meio de símbolos e códigos, da arquitetura, dos quadros, crucifixos etc.: “O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.” (p. 58).

Wenetz (2005) considera que a estrutura do espaço físico escolar (paredes, contornos, mobiliários etc.) tem diferentes características que delimitam espaços entre, por exemplo, a escola e a rua, a sala de aula e o seu lado de fora etc. Essas características

sinalizam os espaços “adequados” instituídos em “nossas práticas sociais.” (p. 108).

Com relação às práticas sociais, Bujes (2000) acrescenta que toda prática social é carregada de significações que se fundam na cultura. Os códigos estabelecidos entre determinado grupo social, ao serem vivenciados, são repletos de significações que dão sentido àquelas práticas.

Dessa forma, o recreio escolar se constitui como um espaço onde as crianças atribuem sentido às suas práticas por meio de significados produzidos socialmente: na família, na convivência dos grupos e na escola; no tempo dedicado ao recreio, na concepção que o corpo docente tem em relação a esse espaço / tempo, na organização estrutural do pátio; na disposição dos brinquedos, das quadras, do parque etc.

Minha intenção de refletir sobre as práticas desenvolvidas pelas crianças nas brincadeiras e atitudes nesse espaço / tempo escolar impõe uma pergunta que norteou este trabalho: *Como são construídas as relações de gênero e sexualidade entre as crianças no recreio escolar?* Interrogar tais construções me remeteu a outras perguntas: quais são os significados culturais que são atribuídos ao modo de ser menino ou menina? Como as crianças reagem frente a esses significados? Quais os significados culturais produzidos com relação à sexualidade e quais os sentidos proporcionados pelas crianças com relação a esse tema?

Em busca dessas respostas, encontrei na investigação de Wenetz (2005) reflexões que me ajudaram a compreender a construção dessas relações e que, mais do que respostas, se colocam como interrogações que se abrem em perspectivas.

Wenetz (2005), em sua dissertação de mestrado intitulada “Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio”, observou os recreios de uma escola pública de Porto Alegre (RS) com o objetivo de “entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino ou menina num contexto particular, o recreio escolar.” (p. 11). Para a compreensão de como se aprende nesse espaço cultural a portar-se *feminina ou masculinamente*, procurou “pensar como o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem nos corpos, generificando-os.” (p. 11). Em seguida, buscou identificar se existiria no espaço do recreio daquela escola “um disciplinamento/ resistência do corpo infantil e como esse corpo torna-se alvo de determinados discursos que evidenciam algumas representações em detrimento de outras.” (p.25). Algumas manifestações culturais, tais como a dança, as brincadeiras e as músicas, são consideradas “não só como um meio de expressão, mas também como um mecanismo de controle do corpo” (p. 25).

O recreio da escola investigada tinha duração de quinze minutos. No início da pesquisa, a mesma autora relata que o recreio ocorria simultaneamente com todas as séries presentes, desde a primeira até a oitava séries. Logo após, houve uma modificação: a escola separou o recreio em dois momentos de quinze minutos cada, sendo a primeira metade destinada para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e a segunda metade para as quatro série iniciais. Nessa nova configuração, 364 crianças se encontravam nesse espaço.

Na pesquisa em questão, foram utilizadas como foco investigativo uma segunda e uma terceira séries, por via de um estudo etnográfico com observação durante oito meses, em que foi analisado “o material empírico através de pressupostos foucaultianos (gênero, linguagem, identidade, poder, discurso, representação, educação, entre outros)” (WENETZ, 2005, p.11). Foram problematizadas as relações de gênero e sexualidade nos grupos observados, identificando as brincadeiras de meninas e as brincadeiras de meninos. Com a mesma intensidade, foram analisados os significados atribuídos às crianças que resistem às características das brincadeiras consideradas adequadas para cada sexo – aquelas que atravessam “as fronteiras de gênero”. Foi ainda abordado o entendimento da homossexualidade na escola.

O recreio observado por Wenetz (2005) foi apontado como um espaço constitutivo de uma ordem dentro da aparente desordem. Segundo a autora, o pátio difere de outros espaços na escola, pois se constitui como local aberto com poucos limites específicos: quadras, bancos, cestos, canteiros e as paredes dos lados. Além disso, frente à movimentação das crianças (correndo, pulando, lançando, conversando de um lado para o outro sem demarcação oficial), pode se ter à primeira vista a “sensação do caos.” (p. 114).

Wenetz (2005) relata a dificuldade de se analisar aquele espaço em vista da quantidade e da movimentação das crianças nas diversas atividades, no convívio com a informalidade espacial e no “contato com sujeitos “anônimos” (p. 114), pois, apesar dos grupos selecionados para observação, sempre surgia uma criança que a autora não conseguia identificar pelo nome.

Aos poucos, a pesquisadora foi observando que naquele caos havia uma regularidade constituída pelo movimento das crianças ou dos grupos, que repetiam as mesmas brincadeiras nos mesmos lugares. Na desordem produzida pela movimentação das crianças nas diversas situações e diferentes atividades igualmente observou-se a produção de uma ordem identificada por meio de alguns “traços comuns” que:

[...] permitem-nos supor que, nesse contexto complexo, há grupos, regras,

significados, negociações que seguem um sentido construído pelos seus próprios integrantes, criando regularidade nesse espaço e nesses grupos. Porém isso não significa que não haja mudanças, ou seja, o fato de um grupo de crianças fazer uma brincadeira no mesmo canto do pátio durante oito meses não implica necessariamente que isso sempre aconteça desse modo. Por algum motivo que varia em cada grupo em particular, as crianças trocam de lugar ou de brincadeiras, dependendo da vontade de algum líder, de alguma brincadeira feita em aula de que gostaram muito, ou outras razões. (WENETZ, 2005, p. 115).

O pátio se configura como um espaço que cria sua própria cultura através dos significados emitidos pela escola. “Comumente, a instituição exerce um controle sobre as crianças, ditando por onde elas podem ou não circular.” (WENETZ, 2005, p. 177). Esse controle é estendido ao recreio. Assim, conclui-se que este não é um espaço pleno de liberdade, pois “as crianças não brincam todas juntas, não fazem sempre o que querem, nem todas brincam em todos os espaços e, ainda, nem todas brincam do que gostariam”. (p. 177).

Em diversas pesquisas que observaram o recreio de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AUAD, 2006; ALTEMAN, 1998; CABICEIRA, 2008; CRAVO, 2006; CRUZ, 2004; WENETZ, 2005), pude constatar que o recreio é um espaço onde menos se encontra a interferência do adulto. Isso não significa, entretanto, que as crianças ajam com liberdade. Confirmando isso, Foucault, citado por Figueiredo e Soares (2009), afirma que:

Os passos escolares são seguidos e perseguidos numa dinâmica que a presença física do vigia- professor muitas vezes se mostra muito mais ausentes do que presente, mas não menos eficaz.[...] o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. (p. 161).

3.2. Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas: ocupação dos espaços no recreio escolar

A organização e a ocupação do pátio por meninos e meninas revelam como as relações de gênero e sexualidade “[...] vão sendo construídas, e, ao mesmo tempo, como vão fabricando meninas, meninos, homens e mulheres.” (BRASIL, 2008, não paginado).

Auad (2006) assinala que, à primeira vista, o recreio parece ser um espaço de igualdade entre as crianças, onde se observam “misturas” entre elas, diferentemente de outros espaços da escola, como a sala de aula, em que a divisão caracterizada para cada sexo é

mais facilmente perceptível. Entretanto, aponta que, aos poucos, a separação nesse espaço vai se revelando aos olhos atentos da pesquisadora.

De acordo com Wenetz (2005), no pátio da escola por ela observado aconteciam diversas brincadeiras simultâneas entre as crianças: pular-corda, jogos de mãos e dança, elástico, pega-pega e alguns jogos esportivos (basquete, futebol, vôlei). Tais brincadeiras eram vivenciadas por diferentes grupos, “dividindo-se, por exemplo, segundo o sexo e a idade” (p. 120).

Apesar de existirem espaços pré-definidos, como as quadras para os jogos esportivos, existiam também espaços não definidos, ocupados pelas crianças para essa mesma finalidade. Comumente, nas quadras, o futebol e o basquete eram praticados pelos adolescentes do sexo masculino; o vôlei, na maioria das vezes, pelas adolescentes e, em algumas ocasiões, era misto.

O espaço do pátio era tomado pelas crianças de acordo com a brincadeira do momento. Dessa forma, o chão podia virar mesa para brincadeiras com figurinhas, o banco virar passarela e as janelas, arquibancada para o jogo de vôlei.

Com relação aos dois grupos observados no recreio, uma segunda e uma terceira série, Wenetz (2005) relata que a turma da segunda série:

[...] era caracterizada como uma turma “problemática”. Os estagiários de Educação Física tinham dificuldades de lidar com ela, pois não era homogênea e as crianças eram muito inquietas. Além disso, os meninos nunca brincavam com as meninas e vice-versa. (p. 150).

A terceira série se subdividia em vários grupos, e tinha como “marca principal um menino brincando num grupo exclusivamente de meninas.” (p. 150). Era constituída por 30 crianças, sendo 19 meninas e 11 meninos. Com relação à aprendizagem e ao comportamento, a turma parecia ser bem homogênea, valorizando a aprendizagem na representação dos/as “bons/as” alunos/as.

Aos poucos, por meio da observação, percebia-se que essa unidade era aparente, pois se dividia em vários subgrupos, dos quais dois se destacavam: um, formado exclusivamente por meninos, liderado pelo aluno Paulo, e um outro, formado por meninas, que tinha como líder um menino, João.

Wenetz (2005) subdividiu os grupos na turma a partir de dois motivos, entendendo que os subgrupos não seriam fixos: um deles foi que a circulação das crianças entre os grupos não implicava no abandono total do subgrupo, e o outro foi a partir das

respostas das crianças com relação a “com quem brincavam menos ou mais na turma. (p. 153).

Desse modo, foram identificados cinco subgrupos, assim definidos:

- grupo **A**, com a liderança de Paulo, composto por aproximadamente oito meninos;

- grupo **B**, o grupo de João, composto por aproximadamente sete a onze meninas e um menino;

- grupos **C**, **D** e **E**, que formavam minigrupos, sendo que os grupos **C** e **D** eram compostos por quatro meninas cada um, e o grupo **E**, por dois meninos e uma menina.

Alguns grupos participavam de brincadeiras em comum. Assim, o grupo de Paulo comumente brincava de futebol, entre a quadra de vôlei e a parte coberta do pátio. O grupo **E** (formado por dois meninos e uma menina) costumava brincar de futebol com o grupo de Paulo. O grupo **B** (grupo de João) inicialmente ocupava um dos cantos próximos da porta do canteiro com brincadeiras de pega-pega, corda, jogos de mãos, entre outras. No final do ano, o grupo mudou de lugar pela vontade do líder e passou a utilizar um dos lados da escada do pátio. O grupo **C** (composto exclusivamente por meninas) brincava de pega-pega e circulava pelo pátio sem ocupar um espaço definido. O grupo **D** (também formado por meninas) agia da mesma forma que o grupo **C**, porém ficava circulando sem participar de uma brincadeira específica, pois uma das meninas não gostava de brincar e raramente corria.

Algumas brincadeiras foram identificadas a partir de perguntas feitas pelas crianças com relação à existência de brincadeiras específicas de meninas e de meninos.

Sobre brincadeiras específicas de meninas, as crianças reconheceram as seguintes: boneca, pular corda, pega-pega, amarelinha, elástico, vôlei, roda e casinha. Wenzel (2005) analisa que “há margem para dúvidas, pois todos consideram que brincadeira de bonecas é de menina, mas brincadeiras como pular corda, pega-pega, elástico e vôlei podem ser consideradas como de meninos, de meninas e meninos ou só de meninos.” (p. 160).

Em pesquisas realizadas, Auad (2006) e Cravo (2006) também identificaram a brincadeira de bonecas como especificamente de meninas. Nesse tipo de brincadeira, as crianças reproduzem cenas da vida familiar, projetando na mulher o papel de mãe, através do cuidado com os filhos e com a casa. Dessa forma, conforme salienta Cravo (2006), “[...] visão androcêntrica, que impede, desde cedo, os meninos de participarem ativamente das atividades familiares.” (p.79). Também observou que algumas brincadeiras, como a amarelinha, atividade que exige movimento, equilíbrio e atenção, podem ser consideradas como de meninas e meninos, mas no recreio da escola por ela observado, a

amarelinha era atividade exclusivamente feminina, pois os meninos achavam a brincadeira boba.

Com relação à brincadeira de meninos, Wenetz (2005) relata que as crianças reconheceram atividades tradicionais, como o futebol e a luta, além do pega-pega, soco, corrente e matemática. A brincadeira de matemática foi relatada na entrevista por um aluno. Nessa brincadeira, um menino fala um número qualquer e os outros têm que dizer a palavra “matemática”. Quem não disser leva socos e, se quiser sair, tem que passar pela máquina, que é formada por um túnel de meninos que vão dando chutes e socos até a criança passar por ela.

O futebol e a luta foram relatados em diversas pesquisas (AUAD, 2006; CABICEIRA, 2008; CRAVO, 2006; CRUZ, 2004) como brincadeiras masculinas.

Cruz (2004) observou que as “lulinhas” entre os meninos eram vivenciadas como momentos lúdicos expressivos da amizade entre eles. Em alguns momentos, a situação deixava de ser lúdica e transformava-se em ação agressiva, podendo resultar em forte antagonismo e afastamento dos envolvidos. Relata ainda que esse antagonismo, ou violência resultante dessa brincadeira, era pouco frequente.

Assim como Cruz (2004), Cabiceira (2008) também identificou nas lutas entre os meninos uma prática de aproximação entre eles, ou entre eles e as meninas. Tais atividades podiam tanto afirmar uma identidade, marcando o pertencimento de um menino ao grupo, quanto uma exclusão, quando o menino não era desejado.

Com relação ao futebol, pesquisas (AUAD, 2006; ALTEMAN, 1998; CABICEIRA, 2008; CRAVO, 2006; CRUZ, 2004; WENETZ, 2005) relatam que a ocupação dos espaços no pátio expressa o domínio masculino, sobretudo por intermédio do futebol, nas quadras esportivas.

Louro (2007 a) registra ainda a tendência dos meninos em interromper as brincadeiras das meninas. Sobre isso, Thorne (1993), apud Altemann (1998), em pesquisa sobre o recreio escolar nas escolas de ensino fundamental norte-americanas, verificou que:

[...] meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que meninas nos recreios da escola e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo assim a proteção dos adultos. Além de ocuparem mais espaço, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais frequentemente do que elas. (p. 24).

Nesse particular, Grugeon (1995), apud Wenetz (2005), “[...] entende que,

com um simples olhar no pátio do recreio, é possível observar agrupamentos de meninas que denotam certa intimidade e meninos correndo de um lado para o outro” (p. 126).

No Brasil, considerado o “país do futebol”, essa ocupação do pátio escolar pelos meninos com a prática desse esporte é muito significativa para entendermos a relação de gênero representada naquele espaço. Segundo Moreira (2008), o futebol situa-se num campo de ação do esporte marcadamente androcêntrico. Somente em 11 de abril de 1983 as mulheres conseguiram a legalização da prática do futebol, o que não significa que não existisse essa prática antes da legislação. Contudo, ela veio, ao longo de sua história, sendo marcada pelos “[...] discursos generificados de supremacia masculina, valorização da estética corporal feminina em detrimento da estética do esporte (a chamada espetacularização), preconceitos, proibições etc.” (p. 2).

Sobre isso, Sugimoto (2003) expôs em *Jornal da Unicamp* o estudo de Eriberto Lessa Moura que, investigando escolas de futebol em Campinas (SP), observou que raramente alguma menina ousava invadir o “divino universo masculino.” (p. 1). O estudo questiona “por que o futebol, uma das formas mais importantes de expressão da cultura brasileira, permanece como área de lazer hegemônica dos homens” (p. 1) e analisa o contexto em que ocorreram as primeiras manifestações do futebol feminino no Brasil, destacando a atuação do discurso médico higienista e eugenista na Educação Física e em atividades esportivas.

O discurso médico higienista incentivava o esporte e as ações higiênicas, principalmente com relação às crianças, como medidas sanitárias visando ao controle de doenças em uma população que crescia assustadoramente nos centros urbanos. Já o discurso médico eugenista pregava a pureza da raça por meio de medidas sanitárias, como explica Eriberto Lessa:

A eugenia estará bem mais presente em 1940, com o nazismo. A medicina defendia a prática de natação, tênis, vôlei e atletismo pela mulher até a forma competitiva, desde que não se tratasse de esporte de contato e houvesse preocupação científicas e “higiênicas”: a atividade física deveria contribuir para a função materna de gerar não homens raquíticos, mas homens fortes que trouxessem o engrandecimento da raça brasileira.” (ERIBERTO LESSA, apud SUGIMOTO, 2003, p. 2).

Nesse sentido, Prado e Ribeiro (2008) acentuam que a associação de algumas modalidades esportivas ao gênero masculino (como o futebol) e ao gênero feminino (como o vôlei, a dança e o balé, entre outros) trazem a ideia do ser homem ou ser mulher associada à determinação biológica, postulante de que o sexo naturalmente impõe às mulheres

atividades mais delicadas, e aos homens, atividades mais agressivas. Afirmam a necessidade de desconstrução dessa ideia, inserindo-se na busca da equidade de gênero e na promoção do respeito e da cidadania. Explicitam a urgência da reflexão sobre o caráter sociocultural do tema *gênero e sexualidade*, assim como sobre a divisão binária que classifica e hierarquiza posições, constituindo características masculinizantes e feminilizantes. Apontam que “Nascer biologicamente homem ou mulher não significa acenar socialmente para o masculino ou para o feminino” (p. 2). Atentam ainda para o fato de que a representação constituída no esporte, de acordo com a diferenciação do sexo, “pode se estender a processos e atitudes discriminatórios geradores de preconceito, intolerância e demonstração de violência ao não ser considerado ‘normal’ ou apropriado.” (p. 2).

Wenetz (2005) confirma essa urgência com três exemplos de meninos que participam de brincadeiras de meninas. Um deles faz balé na parte da tarde, mas na escola joga futebol e pertence ao grupo de Paulo (composto exclusivamente por meninos). Outro aluno, que às vezes brinca no grupo B com as meninas, é assim considerado por algumas crianças como “bicha”, mas na fala de uma menina, é assim considerado: “[...] às vezes, e só os grandes, porque o Bruno, tem um irmão. Ele mostra o irmão e ninguém fala mais nada.” (p. 162). Outro aluno é o João, que “só brinca com meninas e tem alguns traços diferentes” (na mesma página). Uma das meninas entrevistadas fez a seguinte referência a João: “ele brinca de tudo com as meninas, de boneca, de tudo, ele desfila, rebola a bunda...” (p.162). A pesquisadora indaga: “como rebola a bunda?” A menina, imitando João, “[...] fica de pé e começa a caminhar como se desfilasse rebolando, como se desfilasse para as meninas”, e acrescenta: “Elas ficam loucas” (p.162).

João se diferencia dos colegas porque não joga futebol e, segundo Wenetz (2005):

[...] é considerado homossexual devido a algumas características em relação a expressões e interesses. A prática do futebol parece ser colocada aí quase como uma obrigação para um menino que pretende ser heterossexual; do contrário, poderá ser classificado como desviante. (p. 162).

Nesse sentido, Louro (2007b) comenta o estudo de Messener sobre a hegemonia masculina na sociedade americana. Segundo a investigação, o esporte é entendido naquela sociedade como um meio de afirmar a masculinidade como algo “inato” ao comportamento masculino. Esse entendimento pode ser observado também no Brasil na prática do futebol: em nossa sociedade “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’.” (p. 75).

Auad (2006) também observou a tendência dos meninos ocuparem grandes espaços no pátio escolar em atividades que exigiam maior movimentação do corpo. Esse domínio masculino, segundo a autora, também foi identificado em pesquisas realizadas em escolas da América Latina e da Europa. Essas pesquisas demonstraram “como meninos e meninas se expressam corporalmente e, de modo claro, aproveitam diferente e desigualmente o elenco de movimentos, jogos e brincadeiras possíveis.” (p. 50).

Ainda de acordo com Auad (2006):

A dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais. Isso pode ser notado, por exemplo, nas atividades exclusivas das meninas, sentadas nas muretas e nos cantos do pátio, ao conversarem [...] (p. 51).

Altemann (1998), em estudo realizado sobre as relações de gênero na Educação Física, identificou também um domínio espacial exercido pelos meninos, principalmente com o futebol. Assinala que as meninas resistem a esse domínio por meio de outras atividades, como jogos musicados ou pular corda.

Figueiredo (2003), em investigação em uma escola de Ensino Fundamental de Ouro Preto (MG), com relação à prática do futebol no recreio, relata:

[...] As práticas lúdicas durante o recreio eram separadas então, tanto pelos espaços, quanto pelos sujeitos que as realizavam. O pátio central ficava para a queimada, o fundo do pátio central e ou o pátio secundário para o futebol e o restante dos espaços eram preenchidos com as brincadeiras de pique e pula-corda. A preferência das meninas era a queimada, depois as brincadeiras de pique e pula-corda. Já os meninos preferiam o futebol, deixando a queimada e as outras brincadeiras em segundo plano. Poderia dizer que o recreio era permeado por “tribos” e, de acordo com a identificação se reuniam em determinadas práticas. Contudo, isso não significava a ausência total de meninos na queimada e de meninas no futebol, pois em alguns momentos, observei meninas e meninos realizando práticas conjuntamente. (não paginado).

De acordo com Figueiredo (2003), conforme o relato dos meninos, as meninas não jogam futebol, pois podem ser machucadas por eles. Louro (2007b), referenciada em Sheila Scraton, afirma que essa preocupação é justificada por docentes, pois “tais atividades ‘vão contra’ a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à ‘graça’.” (p. 75).

Em entrevista sobre a existência de brincadeiras de meninos, uma menina respondeu: “a brincadeira de menino que eu mais gosto é o futebol.” (WENETZ, 2005, p. 161). Ao ser perguntada se gostava de futebol, ela respondeu: “é, mas de que adianta brincar, se daí nós ficamos num grupo e os meninos em outro, não tem mais ninguém para brincar”. (p.161).

Podemos observar nessas respostas a associação do futebol a brincadeira de menino, além do sofrimento e da solidão de crianças que desejam romper fronteiras de gênero. Além disso, Wenez (2005) enfatiza que as meninas que jogam futebol só são aceitas quando são consideradas “boas de bola”, o que indica que a habilidade motora é um fator de exclusão / inclusão em atividades esportivas.

Segundo Bujes (2002), a infância é uma categoria criada na modernidade a partir de discursos ou “práticas discursivas”. As narrativas disponibilizadas pela nossa cultura sobre o eu são utilizadas pelos indivíduos para significar as condutas – a própria e a dos outros – “para atribuir a si mesmos uma identidade no interior de uma história particular” (p. 21).

Assim, podemos observar o processo pelo qual crianças, pela via do discurso disponível na sociedade sobre o que é ser criança (menino ou menina), vão-se constituindo em meio às diversas formas manifestas de masculinidades e feminilidades.

O que podemos dizer nesse contexto sobre as crianças que atravessam as fronteiras de gênero (por exemplo, meninas que jogam futebol ou meninos que fazem balé ou brincam de casinha)? Com relação a meninas que jogam futebol, Wenez (2005) relata que elas não deixam de gostar ou brincar com outras meninas. Respondendo sobre o que pensava de uma garota que jogava futebol com os meninos, uma das entrevistadas respondeu que “ninguém fala nada pra ela, nadinha” (p. 161).

No entanto, no mesmo relato, uma menina, que jogava futebol com os meninos e não brincava com as meninas, ao ser interrogada se alguém implicava com ela, respondeu negativamente. A maioria das crianças entrevistadas disse que não implicava com essa menina. Apenas uma menina disse que “às vezes os meninos pegam no pé dela, que ela é meio menino [...] que ela tem jeito de menino, até a voz dela, falam de ‘menino’, ela quer jogar bola e nunca vai brincar com as meninas de pular corda” (p.161). A esse respeito, a mesma autora considera que as falas das crianças reafirmam

que o comportamento considerado natural é que meninos brinquem de futebol e as meninas não. Se alguma delas tenta resistir através da própria

brincadeira podem ser capturadas novamente ao serem classificadas como “*menino*” ou outros apelidos. Isso se estabelece para não desequilibrar a hegemonia da heterossexualidade e a dicotomia tradicional homem-mulher. (p. 161).

Nesse sentido, Wenetz (2005) e Auad (2006) observaram que o estranhamento a respeito de meninos que praticam brincadeiras consideradas exclusivamente femininas, tais como casinha, é maior do que meninas que jogam futebol.

Assim, nos subgrupos observados por Wenetz (2005), o grupo de João, composto por ele e aproximadamente sete a onze meninas, destaca-se por ter uma liderança que foge completamente à regra do considerado “normal” ou adequado para um menino.

No próximo item, farei a descrição desse caso a partir do relato de Wenetz (2005), desenvolvido no subitem 6.2 de sua dissertação de mestrado, intitulado: “A institucionalização da heterossexualidade na escola: o exemplo de João”.

3.3. A normatização da heterossexualidade no recreio escolar (Descrição do “exemplo” de João, relatado por Ileana Wenetz)

Diferença e identidade são, de acordo com Silva (2007), criações de “atos de linguagem.” (p. 76). Assim, instituímos e nomeamos a identidade e a diferença através da palavra. O autor atenta para o aspecto performativo da identidade. A proposição performativa na linguagem tem como função o acontecimento daquilo que é enunciado. Pelo ato da repetição, sentenças descritivas podem se tornar performativas, produzindo o fato descrito. Assim, algumas palavras carregam consigo uma negatividade pelo que expressam a partir da repetição do seu enunciado. Quando usamos, por exemplo, palavras carregadas de preconceitos, retiramo-nas de um contexto social onde foram produzidas para usá-las em um contexto específico, como se fosse uma opinião pessoal. Tal repetição produz ou reforça a identidade cultural.

Butler (1999), apud Silva (2007), atenta para o fato que:

[...] a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção de identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. (p. 95).

A esse respeito, Louro (2007a) acentua que “a resistência – ou melhor, a multiplicidade de pontos de resistência – seria inerente ao exercício do poder” (p. 40). Isso significa dizer que, onde, nas relações de poder, manobras instituíram a diferença em meio à subordinação e à submissão, o sujeito não foi anulado.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (p. 41).

Nesse entendimento, as palavras que definem a sexualidade têm relevância política e social no percurso da história. De acordo com Weeks (2007), os termos *heterossexualidade* e *homossexualidade* “se tornaram cruciais e opostos” (p. 62) ao final do século XIX e início do XX.

A heterossexualidade, como norma adequada de comportamento sexual, conforme visto no Capítulo I, foi “institucionalizada”, nos termos de Weeks (2007), por meio do discurso médico e da sexologia, que passam a definir a homossexualidade como uma variante anormal da sexualidade. Tais termos, assim definidos em oposição pela voz da medicina, daquela que tem o poder legal de dizer sobre a saúde e a doença, indiscutivelmente induzem comportamentos e marcam a diferença, introjetando na sociedade valores morais que demarcam desigualdades e alimentam preconceitos.

Nesse sentido, Wenetz, (2005) traz reflexões importantes, como no exemplo de João (líder do grupo B, formado por ele e mais sete a onze meninas).

Em entrevista, a pesquisadora lhe interrogou por que brincava com meninas. Ele respondeu que sua mãe fez essa mesma pergunta à terapeuta dele. Ela respondeu que, se ele brincasse de pai e irmão, não tinha problema. Em resposta ao questionamento se o grupo dele brincava de família na escola, João respondeu negativamente, o que confirmou as observações de Wenetz (2005).

Dentre as possibilidades de análise desse episódio, destaco a questão implícita que constitui a heterossexualidade como norma, instituída por meio da linguagem, conforme salientado por Wenetz (2005). A mesma autora afirma que o fato de João poder brincar com meninas, desde que a representação masculina se fizesse presente no papel de homem, demonstraria claramente o discurso instituído acerca da sexualidade, que impõe a heterossexualidade como comportamento adequado e esperado no convívio social.

Essa confirmação se expressa nas palavras da especialista, pois de acordo com Wenetz (2005), o menino poderia “[...] brincar de qualquer coisa, [...] ser quem quisesse, desde que a heterossexualidade fosse mantida.” (p. 154). A mesma autora salienta que a repetição do discurso instituído como regra acerca da heterossexualidade pode ser observado também nas falas das crianças, e que “o discurso dito científico é passível de ser encontrado também nas falas das crianças diluído no senso comum.” (p.154).

Esse entendimento reafirma o aspecto performativo da identidade, expresso por Silva (2007), conforme mencionado no início desse tópico. Isso pode ser observado nas palavras de Wenetz (2005): “[...] as próprias falas das crianças permitem observar a instauração de uma norma de linguagem que pode atuar de maneira repetida sobre a sexualidade e gênero das crianças, operando como produção de identidades.” (p. 154).

Sobre esse aspecto, a autora cita e analisa a fala de uma das meninas entrevistadas, Janaína, que confirma essa ideia:

Janaína enuncia que “as meninas de outras turmas que chamam ele [João] de bicha, [é] só porque ele anda com menina”. Mas Janaína diz que ele pode brincar do que ele quiser, desde que não queira namorar homem: “O João não tem que se importar se ele quiser andar com menina. Ou ele quer namorar homem? Não, ‘né’?!”. Nessas falas, podemos observar como ele é visto pelas meninas, aceitando que brinque com elas qualquer brincadeira, mas entendendo que ele deve manter a sua heterossexualidade. (p. 155).

João era um menino de 9 anos, louro e branco, gostava de jogar vôlei, brincar de pega-pega, elástico e pular corda. Era

[...] por muitos considerado como *gay*. [...] Nunca brincava de futebol, sempre ficava com as meninas e não realizava nenhuma atividade com os meninos, nem na sala de aula nem fora dela. Usava roupas tipo surfista, fazia luzes nos cabelos e os arrumava com gel. (p. 155).

O tema da homossexualidade se faz presente na fala das crianças carregado de negatividade. Sobre essa negatividade, Louro (2007 b) salienta:

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem. (p. 29).

De acordo com Prado (2010), existe uma resistência na escola em se discutir as diferenças sexuais. Essa ausência de diálogo se reflete na “própria dificuldade de

estudantes, que se reconhecem como homossexuais, em expressarem seus sentimentos e assumir suas identidades nesses ambientes.” (p. 88).

Apoiado em Castaneda (2007) e Teixeira-Filho (2007), o mesmo autor argumenta:

Para os sujeitos que se encontram em consonância com padronizações da sexualidade, a exploração de suas vivências é incentivada, o que parece contrário para as pessoas que acabam por se “desviar” ou viver na transgressão do modelo proposto. Diferentemente do heterossexual, o adolescente homossexual não recebe nenhum estímulo externo visível para que constitua positivamente sua identidade. Enquanto a identidade heterossexual é valorizada na família, recebe atenção na escola, é visibilizada pelos meios de comunicação e passa a ser apresentada a partir de modelos positivos; à identidade homossexual não se beneficia desses artefatos. (PRADO, 2010, p. 88).

Na escola, o silêncio sobre a homossexualidade e sobre os sujeitos que não correspondem aos padrões desejáveis de comportamento sexual, segundo Louro (2007b), “[...] acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejáveis ou ridículos.” (p. 68).

Nesse sentido, abrir o diálogo nas instituições de ensino sobre a homossexualidade é um passo importante para que a pluralidade e as diversas formas de vivenciar a sexualidade possam ser explicitadas, manifestadas pelos/as alunos/as, sem receio de serem considerado/as como o/a “desviante” ou o/a “anormal”.

Sobre a normatização da heterossexualidade, Ribeiro (2009) acentua que a identidade que se desvia desse padrão hegemônico de comportamento é considerada “*queer*”. *Queer* pode ser considerado “[...] o lugar social estigmatizado do homossexual e de outras sexualidades não heterossexualizadas. *Queer* é toda forma de desvio que ameace a ordem estabilizada.” (p.212).

A mesma autora afirma:

[...] *queer*, linguagem do sexo, se torna também uma “ferramenta poderosa para expressar valores e desigualdades sociais. A política *queer* se transforma, nesse sentido, numa força mais complexa e diversificada em nossa contemporaneidade de dispersões de sexualidades, de que fala Foucault [...] (p. 212).

Nesse entendimento é preciso, conforme nos alerta Louro (2007a), desconfiar dos discursos atuais sobre a diferença nos diversos âmbitos sociais. Será que esses

discursos não tendem a estabilizar uma nova ordem em que se respeita e tolera a diferença, mantendo o eixo da identidade hegemônica?

Não basta simplesmente a propagação de discursos que difundem a aceitação, tolerância e respeito à diferença. Conforme salienta Louro (2007a), é fundamental que se reconheça que “[...] a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência”. (p. 47).

Ainda, segundo Louro (2008) os sujeitos que atravessam as fronteiras de gênero ou sexualidade são considerados como desviantes e “tal como atravessadores ilegais de territórios [...] esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. (p.87)

Dinis (2008) afirma a importância da abordagem dos Estudos Culturais para esse debate nas escolas:

Pensar conceitos como heterossexualidade e homossexualidade como sendo historicamente produzidos constitui-se em uma estratégia de resistência às tentativas de rígidas fronteiras entre as práticas sexuais, permitindo a construção de uma variação temática bastante vasta. Ao apontar a construção histórico- cultural das identidades sexuais de gênero, o/a professor/a pode auxiliar a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostos a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero. E isso parte exatamente na direção oposta à determinada abordagem da questão homossexual realizada pelos veículos midiáticos na produção de uma “naturalização” do sujeito homossexual. (p. 4).

Dessa forma, se torna necessário buscar as causas implícitas nas relações determinadas por polos opostos, em que um se torna a referência se afirmando como positividade em relação ao outro. Nesse sentido, Louro (2007a) afirma:

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente - ela é dependente de uma situação e de um momento particular. (p. 49).

Com relação ao discurso da homossexualidade e da heterossexualidade entre as crianças, Wenetz (2005) traz um dado importante em sua análise com relação a João. Relata que, em um primeiro momento, seu olhar se voltou para uma criança considerada

vítima por ser chamada de “bicha” pelos meninos e por outras crianças de outras séries. Aos poucos, foi percebendo que João, ao contrário, era líder do seu grupo e, na sala de aula, motivo de discussões. Segundo essa autora, João e Paulo, líder de outro grupo, brigavam sempre, e o motivo parecia ser ciúme:

[...] o motivo (ou motivos) dessa constante discussão, nenhuma das crianças soube estabelecer. Mas parecia ser um pouco de ciúmes, pois João conseguia ficar com as meninas. Por exemplo, Bruno expressou: “O Paulo andava só com as gurias, mas um dia se machucou e as gurias não foram com ele; ele reclamou com a professora porque as gurias não estavam com ele. Claro, ele não tem o poder...” (p. 157).

Esse ciúme também foi observado em algumas meninas com relação a João, pois mesmo participando do seu grupo, elas reclamavam que havia poucas meninas para brincar, pois as meninas do grupo sempre o seguiam. João era considerado pelas meninas como bom aluno, bonito, rebelde e o mais inteligente da turma. Pelos meninos, era considerado rico e inteligente, apesar dos apelidos discriminatórios. Essa opinião fica explícita no comentário de Marcelo, um dos alunos entrevistados por Wenzel (2005): “[...] por que ele não vai a uma escola particular se ele é de classe alta? Porque aqui é classe média e classe baixa. Por que ele acha que ele é rico só porque está estudando aqui?” (p. 159). A autora então questiona: “você acha que ele é rico?”. E o menino responde: “eu acho porque ele tem o cabelo e a roupa boa [...]”. (159).

A mesma opinião pode ser observada na fala de uma das alunas da segunda série: “O único que se acha o mais rico do colégio é o João, da turma da terceira série.” (p. 159). Entretanto, João não era rico: seu pai era pedreiro, e sua mãe trabalhava em um salão de beleza. Morava em um prédio popular perto da escola, onde moravam vários/as alunos/as do colégio. O que caracterizava João como rico aos olhos das crianças, segundo a autora, poderia ser o fato de manter os cabelos mais arrumados, usar roupas melhores do que os colegas e ter telefone celular.

Os valores atribuídos ao menino João nos permitem perceber, conforme salienta a autora, que:

[...] um mesmo sujeito permite uma “classificação dentro dos padrões do normal e do anormal” por parte dos colegas. (p.162) Assim sendo, João tem um aspecto que seria negativo ou desviante, como é a homossexualidade, mas é um menino branco, inteligente e rico, valores/categorias correspondentes a uma norma, àquilo que seria desejado ou tido como “adequado ou correto” (p. 162).

Conforme Wenetz (2005), o fato de João se interessar por atividades consideradas femininas e brincar somente com meninas parece ser o suficiente para que seja considerado homossexual pelos/as colegas e por outras crianças da escola. Pois João se define como menino nas diversas atividades: teatro, desenho, etc. E “inclusive, até namora uma menina da sala.” (p. 164).

Nesse sentido, Wenetz (2005) interroga:

Será que ele não conserva todas as suas expressões (sejam gritos, o jeito de se movimentar e o interesse em brincar com as meninas) para manter a liderança entre elas mais do que por demonstrar algum interesse sexual propriamente dito? (p. 164).

Os significados atribuídos à homossexualidade pelas crianças com relação a João, segundo Wenetz (2005), “não são sempre os mesmos, ora é ‘bicha’, ora é o menino que ‘usa gel, e tem luzes no cabelo, é rico, inteligente, brinca com as meninas, está na moda, etc.’”. (p. 164).

Esse é um aspecto interessante de se observar, pois no caso de João, esses significados com relação à homossexualidade oscilam entre as crianças, ora para a negatividade, ora para a positividade. Positividade esta delegada pelos valores socialmente atribuídos à riqueza, à inteligência e à correspondência de João com os padrões de beleza impostos pela moda.

Outro aspecto que me chamou a atenção no relato de Wenetz (2005) foi a liderança exercida por João sobre as meninas. Liderança reclamada tanto pelas meninas, que gostariam de brincar mais com outras meninas, mas eram impedidas por João, quanto pelos meninos, que não conseguiam ter esse “poder” sobre as meninas. Isso me faz pensar que o mesmo motivo que leva João a ser considerado homossexual pelas crianças também o coloca numa posição de superioridade perante os meninos, pois ele consegue exercer seu poder de liderança sobre as meninas. Poder este que parece estar relacionado à adequação de João aos atributos socialmente valorizados e reafirmados naquele grupo de crianças, que foram expressos em suas próprias palavras.

Compartilhar desse relato com Wenetz faz-me acreditar ainda mais na urgência de se discutir na escola valores que se tornaram referência e que expressam grandeza no convívio social, como ser rico, branco, heterossexual etc. Numa urgência, que atente para os sofrimentos impostos às crianças, adolescentes e jovens que não compartilham dos atributos exigidos por esses valores.

Reafirmo, assim, a necessidade de problematizar a lógica que fixa os polos em oposição, e a emergência de desconstrução das polaridades explicitados por Louro, (2007a) e Silva (2007), dentre outros.

Caetano Veloso, em sua sensibilidade, revela na letra da música “A Grande Borboleta” essa necessidade, que deixo aqui registrada:

A grande borboleta
Leve numa asa a lua
E o sol na outra

E entre as duas a seta

A grande borboleta
Seja completa-
Mente solta

(VELOSO, Caetano. A grande borboleta. In: **Bicho**. Rio de Janeiro: Polygram, 1977. Disponível em <http://www.caetanoveloso.com.br>. Acessado em 23/05/2011.)

3.4. A erotização do corpo infantil no recreio escolar

Nesta investigação, a sexualidade é entendida como construção histórica, social e política que se define no âmbito da cultura. Tal compreensão parte do princípio de que a sexualidade não é um dado natural e, portanto, vivenciamos experiências e prazeres de forma diferenciada em nossos corpos. Conforme salienta Louro (2007 b):

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino- nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (p. 11).

Dinis e Madlener (2007), baseados em Foucault, trazem reflexões importantes sobre a institucionalização da sexualidade e da erotização do corpo. Segundo eles, cada momento histórico determina a “verdade” sobre a sexualidade por meio de “práticas discursivas e não discursivas, saberes e poderes” (p. 2). Essa “verdade” é produzida de acordo com a demanda social, moral ou política específica do contexto histórico em questão. A resistência produzida por discursos que se firmam “contra aquilo que é dito como

verdadeiro pelos saberes legitimados em nossa sociedade” (p.2) é fundamental para a subversão da lógica normatizadora.

Entretanto, é preciso atentar para a trama do poder, pois

[...] se o corpo e a sexualidade revoltam-se a partir de sua própria exposição, intensificando os dizeres sobre o sexo e saturando a sociedade com uma sexualidade desmedida, o poder ressurgue e torna a adequar esta resistência aos seus discursos. (DINIS e MADLENER, 2007, p.2).

Assim, a erotização do corpo veiculada pela mídia, a exposição do corpo transformada em consumo a partir do discurso da “liberação sexual” pode ser uma armadilha.

Não se pode negar que o espaço que vem sendo aberto na sociedade, principalmente pela mídia, fez com que aumentasse a discussão acerca do tema, mas até que ponto esta discussão, que poderia ter um caráter inovador e transformador, não serve aos ideais de uma sociedade normatizadora? (DINIS e MADLENER, 2007, p.2).

Fischer (2001) traz em seu estudo uma análise importante sobre o lugar da mulher anunciado na mídia:

[...] a mulher-menina, hoje, não abre mão de eventuais lideranças, de atividades intelectuais e até esportivas, mas jamais pode descuidar-se do aperfeiçoamento do corpo, ao mesmo tempo que não deve se esquecer da “verdadeira beleza”, a chamada beleza interior, que os estilistas e profissionais do mundo da moda chamam de “personalidade”. (p. 596).

O discurso sobre a sexualidade veiculado pela mídia marca, por meio do erotismo, o lugar da mulher destinado à “sensualidade, a beleza , o desejo”.(FISCHER,2001, p. 594).

Essa erotização marcada pela exposição do corpo da mulher também foi observada por Wenetz (2005) no recreio escolar, sobretudo na sensualização expressa no corpo da menina. A erotização infantil é entendida pela autora, “como construção de uma menina sensualizada, que se faz presente no nosso cotidiano” (p.129). A erotização da mulher, exposta em nossa sociedade, por meio dos diversos mecanismos de controle do corpo, irmana-se com o que Foucault denominou de “controle-estimulação” (p. 130).⁵

⁵ Wenetz (2005), entende “controle estimulação” no sentido exposto por Foucault em sua obra: Vigiar e Punir.Vozes.Petrópolis,2002.p.12. Os mecanismos de controle podem se dar de maneiras variadas, exposição do corpo,classes sociais etc Essa forma de controle se expressa pela passagem do “controle-repressão” para o

Sobre esses mecanismos de controle, Louro (2007b) explica que Foucault, ao se referir à história da sexualidade, sugere que

[...] a experiência ocidental da sexualidade, [...] não é a da repressão do discurso. Ela não pode ser caracterizada como um “regime de silêncio”, mas ao contrário, como um constante e historicamente cambiante incitamento ao discurso sobre o sexo. (p. 51).

Assim, em nossa sociedade, o discurso sobre o sexo nas diversas formas de exposição do corpo pode ser relacionado ao que a mesma autora explica como “controle dos indivíduos [...] controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, através do aparato da sexualidade.” (LOURO, 2007b, p.51)).

A estimulação da sensualidade do corpo da mulher transformada em consumo pode ser, dessa forma, considerada como um mecanismo de controle do corpo. Nesse entendimento, Wenez (2005) elegeu a dança, nas brincadeiras das crianças no recreio escolar, para tecer as suas considerações sobre a erotização infantil. No início de suas observações, as crianças levavam músicas de sua preferência para serem tocadas durante o recreio. Situação que se modificou no decorrer do tempo em que observou o recreio daquela escola. A autora se deparou com duas temáticas ligadas à erotização infantil.

A primeira, uma erotização das meninas através de um adequado disciplinamento do corpo infantil (daquilo que “se espera” delas), e a segunda, a construção de produtos para a cultura infantil, sejam eles brinquedos, roupas e, agora, até músicas coreografadas e ídolos preestabelecidos. (p. 131).

A reflexão em torno dessas temáticas surgiu de algumas situações específicas. Uma delas foi uma coreografia realizada por quatro fileiras de meninas, com cinco a seis participantes em cada fila, dançando ao som de uma música no mesmo ritmo. Wenez (2005) foi informada por um grupo de estagiários ali presentes que o grupo que cantava a música era formado por “cinco garotas que tinham sido ‘selecionadas’ para este fim.” (p. 131).

Outra situação que chamou a atenção da pesquisadora: em determinado momento do recreio escolar, cinco meninas cantavam em cima de um banco uma música da

“controle-estímulo” através da música, da dança, da mídia etc “Fique nu...seja magro, bonito, bronzado”(WENETZ,2005,p.130)

banda *Rouge*. Esse grupo de moças, segundo informações apuradas por Wenez (2005), era formado por cinco garotas selecionadas entre 30 mil participantes que tinham entre 18 e 25 anos. O grupo enfrentou uma seleção longa, sendo que, durante o processo, elas moravam na mesma casa e foram filmadas o tempo todo pela televisão. As crianças cantavam a música e repetiam os mesmos gestos; outras meninas quiseram subir no banco e foram impedidas pelo grupo que cantava e dançava. As meninas que foram impedidas subiram em um banco posicionado à frente daquele e começaram a repetir os movimentos do outro grupo. Foram chamadas pelo grupo inicial de “imitonas” (p. 132).

As meninas dançavam mexendo os quadris, os bumbuns, passavam as mãos pelo corpo, deixando a barriga à mostra e, enquanto cantavam, mexiam nos cabelos e fechavam os olhos. De acordo com Wenez (2005), a coreografia que elas ensaiavam se diferenciava da original com relação ao toque no corpo e ao levantar a roupa. Outro grupo de meninas sobe no banco e tenta cantar a mesma música, mas nem todas sabiam. Uma delas ordenou que ficasse no banco apenas quem soubesse cantar a música. A que ordenou, pediu a uma menina que cantasse a música, enquanto ela dançava mexendo os quadris e os ombros, deixando-os descobertos pela alça de sua blusa baixada. A autora constatou que as meninas que levavam o CD para tocar no recreio eram valorizadas pelas outras. As coreografias eram ensaiadas por meninas de diferentes idades em fileiras, e quem sabia a coreografia ensinava a dança e a letra. As outras imitavam os movimentos. Algumas meninas passavam o recreio só conversando sobre as músicas.

Com relação aos meninos, a música e a dança também chamavam a sua atenção, mas quando demonstravam o interesse sempre aparecia algum menino para implicar. Em entrevista, muitos meninos afirmaram à pesquisadora que “o recreio era legal com música”, pois “era legal ver as meninas dançarem.” (WENETZ, 2005, p. 132). Os meninos imitavam as meninas, tentando ridicularizá-las. Ensaíavam no mesmo ritmo, mas disfarçavam. Ao final, sabiam todos os passos, mas “faziam qualquer coisa que não permitisse afirmar que estavam realizando o movimento ‘tal como as meninas’” (p. 133). Com relação a esse aspecto, a ação dos meninos não era, como a das meninas, de exposição do corpo, mas configurava-se como “um silêncio” (p.133) que implicava num ajuste de “um modelo de masculinidade, que é preciso reforçar o tempo todo e qualquer “escorregada” pode ser motivo suficiente para gozação” (p.133).

Auad (2006) constatou outra realidade na escola em que realizou as suas observações. As danças de axé ou funk foram analisadas naquele contexto pela pesquisadora como “*atividade de fronteira*”. O termo foi utilizado no mesmo sentido empregado por Barrie

Thornie: “[...] de acordo com Thornie, nessas atividades de fronteira não havia ações ‘de menina’ ou ‘de menino’ e todos exerciam os mesmos movimento e habilidades para brincarem” (p. 520). As brincadeiras de queimada e pular corda foram igualmente analisadas nessa mesma perspectiva.

A erotização do corpo sensualizado da mulher em nossa sociedade, “o aperfeiçoamento do corpo” a que a “mulher-menina” deve cuidar para ter o devido valor na sociedade, de que fala Fischer (2001, p. 596), foi relatado nas observações de Cabiceira (2008), no sentido estético percebido nos relatos das crianças, como se verá. No contexto da escola investigada, entre crianças de 10 a 12 anos de idade, Cabiceira (2008) observou que:

Os meninos já selecionam e separaram 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 de 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. (p. 145).

Wenetz (2005) relata que as letras das músicas dançadas pelas meninas no recreio não traziam explicitamente um conteúdo sexual, mas tal ocorrência permitiu identificar uma erotização na maneira de dançar das meninas, pois “[...] apesar de a coreografia estar pronta, ‘agregava’ movimentos e gestos não incluídos na forma original. Tais movimentos e gestos é que se apresentavam erotizados“, naturalizando um modo “normal” de ser menina (p. 134). A mesma autora chama a atenção para músicas de cantores/as ou de grupos massificados, portadores de um ritmo de fácil assimilação, que atingem as crianças em idade escolar. Enquadravam-se neste contexto as músicas que estavam na moda no tempo de realização da pesquisa : “Rouge, Kelly Key, sandy e Junior, Broz, etc.” (p.134). O jeito de dançar da menina agrega à música um conteúdo sexual nem sempre explícito nas letras. As crianças conhecem também, graças aos meios de consumo, músicas destinadas aos adolescentes, e reproduzem suas coreografias na escola.

Na escola investigada, de acordo com Wenetz (2005), foi possível “observar como as meninas respondiam a um modelo globalizado de imagem *sexy*” (p. 140). A autora lembra ainda das canções infantis utilizadas nas brincadeiras, que se misturam com música *pop*. Uma das canções por ela registrada, cantadas pelas meninas enquanto pulavam corda, me chamou especialmente a atenção:

Moça bonita do laço de fita
 com quem
 você
 pretende se casar?
 Loiro, moreno, negro, sarara?
 É capitão, soldado ou ladrão?
 Quantos filhos você quer ter?
 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7...
 (a criança pula até errar)
 (WENETZ, 2005, p. 141)

Essa música se destacou pela representação da mulher, constituída para o casamento e para a maternidade, e pela indução da ideia de que a mulher deve estar sempre arrumada e bonita à espera do casamento, mesmo que seja com um ladrão.

Os meninos “não participam dessas brincadeiras. Em algumas situações, se alguns dos meninos brinca, não cantam as canções, somente prestam muita atenção na quantidade de saltos que dá” (WENETZ, 2005, p.143).

Conforme salienta Fischer (2001), precisamos estar muito atentos/as, pois:

Num tempo como este, em que se elege o corpo como lugar de todas as identidades, não há como ignorar que a histórica desigualdade nas relações entre homens e mulheres constitui profundamente não só o corpo feminino como também as identidades de gênero. (p. 592).

As considerações feitas por Wenez (2005) e as observações realizadas através dos estudos de Auad (2007) e Cabiceira (2008) sobre a erotização na infância trazem a urgência da compreensão e reflexão a respeito das relações sexuais e de gênero em nossa escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa reinserção do feminino na história, resgatando o prazer, a solidariedade, a não competição, a união com a natureza, talvez seja a única chance que a nossa espécie tenha de continuar viva.

(Rose Muraro)

Refletir / compreender a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças no recreio escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi um grande desafio imposto a mim.

A escolha do tema teve como ponto de partida situações trazidas pelas crianças do recreio para a sala de aula ou para a Coordenação Pedagógica, ou percebidas no decorrer de minha experiência profissional.

Situações como: queixas trazidas por meninos, que se sentiam ofendidos porque brincavam com meninas e eram chamados de “mulherzinhas” ou gay; de meninas que queriam utilizar as quadras que estavam sempre tomadas pelos meninos (sobretudo com o futebol); a preferência dos meninos em jogar futebol no recreio e em dizer que brincar de boneca é coisa de menina ou de gay; a preferência das meninas por dança, televisão, leitura, brincar de boneca e a quase unanimidade em detestar futebol.

Essas queixas e declarações das crianças e minhas percepções naquele cotidiano escolar eram inquietações que me sugeriram a hipótese de que esses modos de agir estavam associados à construção das identidades sexuais e de gênero. A partir desse pressuposto, formulei a pergunta que norteou esse estudo (*Como são construídas as identidades sexuais e de gênero, no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental?*) A compreensão sobre a construção dessas identidades implicou em primeiro lugar em um processo de escolha do referencial teórico a ser adotado pela pesquisa, descrito no primeiro capítulo. Existem diversas perspectivas de entender e olhar um tema tão complexo como esse.

Nesse sentido, a escolha teórica pela abordagem pós-estruturalista, referenciada principalmente por Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva foi uma opção dentre essas possibilidades. Escolha que marca uma opção política, definida pelo entendimento da necessidade de problematização do tema. Assim, problematizar as relações

de gênero e sexualidade, nessa perspectiva, significa entender que as identidades não são fixas e que as polaridades implicadas nesse processo masculino / feminino, heterossexual / homossexual são relacionais e precisam ser desconstruídas. Tal ideia parte do princípio de que as identidades sexuais e de gênero se fundam na linguagem e são instituídas no interior do discurso dito ou não dito, vinculadas a relações sociais e de poder. Ela implica na compreensão de que essas polaridades são produções sociais, definidas no tempo e no interior de cada cultura que as constitui como “verdades”. Verdades essas que instituem preconceitos e que modelam os sujeitos num processo de institucionalização do que é considerado certo ou errado, que nega ou exclui as diversas formas legítimas de manifestação da sexualidade e de se tornar homem ou mulher.

Conforme Louro (2007a):

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (p. 31).

Não foi tarefa fácil para mim, que já havia compreendido o aspecto histórico e sociocultural do gênero e da sexualidade, mas ainda não me dava conta do caráter provisório das identidades. Refletir sobre essas identidades na faixa etária e no espaço definidos pela pesquisa me levou a desenvolver a relação entre gênero, sexualidade, infância e escola.

Aprendi com Philippe Ariès que infância é um conceito social produzido na história de acordo com a construção cultural de cada sociedade.

Nesse sentido, o curta-documentário “A invenção da infância”, de Liliane Sulzabach, trouxe contribuições importantes com relação às várias formas de viver a infância no Brasil. O curta demonstra que a vivência de suas vidas, tanto de crianças pobres que trabalham no interior do Brasil (quebrando pedras ou em outras atividades), quanto de crianças de classe média ou classe média alta (nos grandes centros que utilizam o tempo em atividades diversificadas) estão marcadas pelas responsabilidades que atendem às expectativas dos adultos e pela falta de tempo para brincar.

No curta-documentário, algumas crianças traduziram esse sentimento da infância unificado com a vida adulta:

Eu tenho doze anos e trabalho aqui desde os nove, deu muito trabalho,

porque eu não sabia botar palha, não sabia cortar, aí eu fui aprendendo aos poucos, estendendo fibra, aprendendo mais... Dos meus trabalho tá saindo quase o mesmo dos adultos, é uma vida de adulto. (depoimento de uma das crianças que quebram pedras, no interior da Bahia).

Agora eu faço oito anos, e [...] agora eu sou uma mocinha [...] eu acho que eu levo uma vida de gente grande. (depoimento de uma das crianças, na grande São Paulo).

Essa constatação aponta a necessidade de reflexão sobre a importância da experiência do brincar na infância, considerando, conforme salienta Borba (2007), que nas sociedades ocidentais o termo *brincar* está associado em oposição ao que é considerado sério, tanto no contexto escolar quanto no familiar.

Relacionar infância com a construção das identidades de gênero e sexualidade, por meio das práticas das crianças no recreio escolar, me fez perguntar pelo lugar da escola nesse processo. De acordo com Louro (2007a), a escola tem papel fundamental no processo de des (construção) das polaridades sexuais e de gênero (feminino / masculino, heterossexual / homossexual) construídas em nossa sociedade. A escola “[...] delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (p. 58).

Concluí que a maneira com que meninos e meninas aprendem desde cedo, pelas brincadeiras e da forma adequada de comportamento para cada sexo, constituem as identidades sexuais e de gênero e produzem a diferença. Dessa forma, meninos aprendem a serem homens pelo sentimento de pertencimento a um grupo, que se define por valores representativos da masculinidade; já as meninas aprendem a ser mulheres por valores representativos da feminilidade. Aos poucos, as crianças vão aprendendo que a heterossexualidade é considerada por nossa sociedade como o caminho “normal” de vivenciar a sexualidade.

Nesse sentido, a escola, como lugar privilegiado de aprendizagens, tem muito a contribuir, buscando uma educação que vise a igualdade de oportunidade para todos/as e a sensibilização de valores que vislumbrem a solidariedade e que impeçam formas explícitas e implícitas de discriminações e preconceitos a respeito de identidades sexuais e de gênero.

Metodologicamente, reuni estudos acadêmicos relacionados ao tema e estabeleci, como recorte para análise, pesquisas com enfoque pós-estruturalista por entender ser esta a abordagem mais adequada como referencial teórico desse estudo.

Nesse processo, me deparei com um grande desafio: as poucas pesquisas relacionadas ao tema com foco no recreio e as diferentes abordagens em suas análises. Do que me foi possível pesquisar, apenas Wenetz (2005) e Auad (2006) utilizam abordagem pós-estruturalista em suas investigações, sendo que esta última desenvolveu apenas as relações de gênero na escola. Esse desafio me fez entender como fundamental que fosse assinalada a necessidade de ampliação dos estudos relacionados a gênero, sexualidade, infância e escola, e a emergência de problematização das relações calcadas na polarização, em que as relações se fixam na dualidade dominação / submissão.

Assim, o entendimento de que é na linguagem, no processo de diferenciação que a identidade e a diferença são produzidas e instituídas através do discurso, é fundamental para que possamos entender o caráter múltiplo das identidades, a fim de que possamos nos entender nesse processo e refletir sobre procedimentos, falas e silêncios que reproduzem o que é instituído socialmente como comportamento normal e anormal, adequado e inadequado para cada sexo. A compreensão dessa urgência foi uma aliada constante no desenvolvimento desse trabalho.

A partir do critério de análise, no terceiro capítulo utilizei como referência o estudo pós-estruturalista de Ileana Wenetz intitulado “Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio”. Nesse capítulo, com base no estudo de Wenetz (2005) e em aproximações possíveis com outras pesquisas relacionadas ao tema (AUAD, 2006; ALTEMAN, 1998; CABICEIRA, 2008; CRAVO, 2006; CRUZ, 2004), tentei problematizar as dicotomias relatadas nas pesquisas, por via da análise das brincadeiras e das formas de agir das crianças. Tratei especificamente da construção das relações de gênero e sexualidade no recreio escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, foco dessa pesquisa.

No estudo, o recreio foi compreendido como um lugar onde as crianças, sob influência de diversos expedientes produzidos socialmente, dão sentido às suas práticas e ressignificam aprendizagens. Dessa forma, através dos significados atribuídos socialmente ao comportamento apropriado para meninas e para meninos, as crianças demarcaram a diferenciação por meio do sexo, o que não significa que as crianças não subvertam tal lógica.

Algumas brincadeiras, tais como pular-corda, amarelinha, pique-pega, elástico e vôlei, foram consideradas brincadeiras ora de meninas, ora de meninos e de meninas. Entretanto, não houve variação com relação à brincadeira de boneca: os estudos identificaram-na como exclusivamente feminina, e os meninos que burlam essa regra são taxados de *gays* ou de “mulherzinhas”.

Na brincadeira de casinha, as crianças reproduzem cenas do cotidiano

familiar, determinando os papéis de cada membro (à mulher cabe o cuidado com os filhos e a organização da casa; ao homem, o papel de marido e provedor do lar). Essa ideia tem conformação com a associação da mulher à natureza pela maternidade, que liga o feminino à sensibilidade e à intuição. Enquanto o homem é relacionado à virilidade à razão e ao conhecimento.

Wenetz (2005) traz em sua pesquisa uma importante contribuição com o exemplo de João, para que se entenda o significado dessas relações. João, um menino de nove anos, brincava apenas com meninas. Ao ser interrogado sobre sua preferência lúdica, ele respondeu que a sua terapeuta tinha dito à sua mãe que, se ele brincasse com as meninas de pai ou de irmão, não tinha importância. Esse relato, demonstra o quanto ainda está arraigada a crença, com amparo de especialistas, de que as características biológicas especificam o que é apropriado para cada sexo, como se fosse determinação de uma “natureza humana”.

Os relatos nas pesquisas demonstraram como as crianças introjetam essa significação e reproduzem seus sentidos por meio das falas e das brincadeiras. Também explicitam como as identidades de gênero vão-se constituindo, formando homens e mulheres.

Outro dado significativo refletido nesse capítulo foi a respeito da ocupação dos espaços no pátio do recreio escolar. O futebol e a luta foram identificados como brincadeiras masculinas. O futebol surgiu como a atividade que mais delimita o espaço do pátio, marcando a diferença entre os sexos, expressa na ocupação maciça das quadras pelos meninos. Em um país como o Brasil, considerado o “País do Futebol”, essa atividade é “[...] quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”. (LOURO, 2007a, p. 75). O futebol pode ser considerado também como atividade relacionada à heterossexualidade. Esta relação transpareceu no relato de um menino que faz balé, mas que na escola joga futebol e, por isso, não é considerado homossexual. Já João é considerado *gay* pelos colegas, dentre outros motivos, por não gostar de jogar futebol.

Concordo com Prado e Ribeiro (2008), que afirmam ser a associação do futebol ao gênero masculino parte da ideia de que os homens biologicamente são predispostos a atividades mais agressivas e as mulheres a atividades mais delicadas. Nesse sentido, as leituras assinalam o quanto ainda precisamos avançar na consolidação da equidade de gênero e na promoção da cidadania para todos/as. O exemplo do aluno João trouxe a reflexão da importância de discussão nas escolas sobre a sexualidade, que implica na promoção da cidadania em nossa sociedade.

A oposição firmada entre os termos heterossexualidade / homossexualidade traz consequências que limitam o direito à cidadania. Assim, a heterossexualidade,

considerada pelo discurso médico como comportamento sadio, tem implicações nas formas de convivência entre as crianças. O caso de João, relatado por Wenetz (2005), é um exemplo significativo de como a sociedade impõe a heterossexualidade como norma, considerando como desviantes aquelas pessoas que rompem com essa lógica.

O exemplo nos coloca a reflexão da necessidade de ampliação nas escolas da discussão sobre a homofobia, que incide “[...] mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da ‘normalidade’”. (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Assim, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais são alvos constantes de discriminação, xingamentos, além de terem seus direitos privados no interior das escolas. Todo esse processo acaba afetando a construção da auto-estima e o rendimento escolar, provocando insegurança, desinteresse, evasão escolar etc.

A afirmação das identidades sexuais consideradas, “*queer*” (ou desviantes) pode ser um caminho possível para subverter a lógica que coloca a heterossexualidade como norma. Conforme salienta Ribeiro (2009):

[...] *queer*, linguagem do sexo, se torna também uma ferramenta poderosa para expressar valores e desigualdades sociais. A política *queer* se transforma, nesse sentido, numa força mais complexa e diversificada em nossa contemporaneidade de dispersões de sexualidades, de que fala Foucault [...] (p.212).

Políticas públicas que viabilizem esse caminho constituem-se como alternativas importantes nesse sentido. Merecem destaque a iniciativa do Ministério da Educação (MEC), no lançamento do curso “Gênero, Diversidade e Educação (GDE)”, que integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Coleção Educação para Todos, lançada pelo MEC e pela UNESCO, que expressam a necessidade da promoção de debates em torno da diversidade como expedientes incorporados à formação continuada dos professores.

Entretanto, conforme salienta Ribeiro (2011):

No Brasil, de acordo com alguns autores das ciências sociais, pelo menos até 2004, não se institucionalizou uma área de estudos gays e lésbicos e mais do que isso, nem uma linha de teoria e pesquisa que podíamos denominar de *queer*, na forma que tem acontecido nos EUA e Europa. (p. 295).

Acredito que os cursos de Formação de Professores precisam inserir essa discussão nos currículos, por meio de teorias críticas que problematizem a lógica da construção das polaridades sexuais e de gênero. Teorias que permitam a reflexão crítica do/a professor/a sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar que oprimem, rejeitam, discriminam, dissecam e excluem indivíduos.

Creio também que a escola pode ser um lugar onde o professor reconheça as nuances que consolidam práticas preconceituosas e discriminatórias, construídas socialmente e legitimadas pela cultura. Nesse sentido, é preciso que o professor, em sua prática, se reconheça nela (cultura) e reconheça a sua história para que novas formas de agir possam advir do encontro com as múltiplas formas de existir no mundo.

Concordo com Neto (2003) que: “Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (p.7)

O terceiro capítulo propiciou a reflexão sobre a erotização na infância. Através da dança observada no recreio, Wenetz (2005) assinala a importância da discussão sobre o lugar que o corpo da mulher, através da sensualização, ocupa em nossa sociedade. Erotização que se reproduz também no corpo da menina – da aluna.

Fischer (2001) e Dinis (2007) destacam a importância da reflexão crítica sobre a exposição do corpo da mulher na mídia – exposição transformada em consumo que pode, em nome de uma pretensa “liberação sexual”, ser mais uma norma que determina o lugar da mulher na sociedade destinado ao desejo, à sensualidade e à beleza. Nesse sentido, Wenetz (2005) observou que as meninas reproduziam no recreio coreografias prontas de grupos musicais que serviam de modelo. Nessas danças, a sensualidade se exacerbava nos movimentos dos bumbuns e quadris e elas recriavam a dança, mostrando partes do corpo e abaixando as alças das blusas. A mesma autora igualmente observou que os meninos disfarçavam o desejo de dançar como as meninas. Implicavam com elas, ridicularizando os gestos para imitá-las, mas ao final sabiam todos os passos. Alguns meninos externaram que gostavam de música no recreio para ver as meninas dançarem. Para Wenetz (2005), esse fato expressa o modelo de masculinidade socialmente imposto aos meninos em nossa sociedade.

A sensualização do corpo e o modelo de beleza imposto à mulher foram observados também por Cabiceira (2008) em crianças entre 10 e 12 anos. Nesse caso, os meninos selecionavam as meninas a partir de um padrão de beleza definido socialmente, como corpo magro, olhos claros etc.

A dança foi nesse contexto um instrumento de manifestação da erotização

do corpo da mulher transformado em consumo, o que não significa dizer que a dança é causa dessa transformação: ela tanto pode aprisionar quanto libertar.

No estudo de Auad (2006), a dança foi relacionada como atividade que demonstra um avanço nas relações de gênero. No recreio da escola, meninas e meninos dançavam juntos, movimentavam-se da mesma forma sem juízo de valor definido por sexo. Isso levou a pesquisadora a identificar essa atividade como “atividade de fronteira”.

O recreio, comumente considerado lugar de diversão, entretenimento e lazer, revelou muito mais do que isso. As práticas observadas no recreio indicaram que ele se configura como espaço em que as crianças confrontam, adequam e ressignificam aprendizagens.

Ainda há muito a ser explorado nesse sentido. Os estudos sobre gênero e sexualidade têm mobilizado um número maior de interesse nessa área. Entretanto, ainda são diminutos os estudos que se referem à construção das identidades de gênero e sexualidade na infância e no recreio escolar. A análise das relações de gênero e sexualidade entre as crianças no recreio escolar é apenas parte no processo de construção dessas identidades. Esse estudo é, assim, apenas uma ponta nesse processo que, sem dúvida, se insere numa problematização maior a ser considerada no ambiente escolar.

Penso que a sensibilização nas escolas de sentimentos representados por valores como solidariedade, afeto, cuidado, amor e não-competição pode ser uma estratégia importante na busca de cidadania, de equidade de gênero – enfim, na busca de uma sociedade mais justa para todos/todas. Assim, acredito que vários são os instrumentos que podem propiciar essa sensibilização. A arte é um deles – que no meu entendimento se destaca como uma forma privilegiada nesse processo.

O trabalho com poesia, por exemplo, pode ser outra possibilidade promissora nesse caminho. As palavras ecoam, fazem sentido, podem ser transformadas e transformar, podem questionar e ser questionadas.

Quero deixar aqui registrado o poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, que esteve sempre presente em meu pensamento no decorrer desse estudo.

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Nesse sentido, ousou interrogar ao poema: Será que não temos outras possibilidades além do isto ou aquilo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, D. M. S. de. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2008.

ALTMANN, H. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) Homens na Educação física**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

ANDRÉ A. D. E. M; LUDKE M. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. 11ª.ed. São Paulo: EPU, 2008.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan S.A., 1981.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e de estar no mundo. In: **Brasil. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRANCHER, V. R; OLIVEIRA, V. F; NASCIMENTO, C. T. **A Construção Social do Conceito de Infância: Uma Tentativa de Reconstrução Historiográfica**. Linhas, Florianópolis, v.9, n.1, p. 04-18, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394>. Acesso em: jan/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Curso Gênero e Diversidade na Escola. Módulo 2, Unidade 1**, 2008. MEC/SECAD. Disponível em: www.scecemca.rc.unesp/moodle. Acesso em: julh/ 2010.

_____. UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. MEC/UNESCO. **Coleção Educação Para Todos. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2009.

BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** Anped, 23 reunião, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0712t.PDF. Acesso em: mar/2011.

_____. **A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação.** Revista Brasileira de Educação. p. 17- 39, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>. Acesso em: mar/2011.

CABICEIRA, G. O. **Olhares de “Crianças” Sobre Gênero, Sexualidade e Infância.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2008.

CRAVO, A. C de A. **Brincadeiras Infantis e Construção das Identidades de Gênero.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2006.

CRUZ, T. M. **Meninas e Meninos no Recreio: Gênero, Sociabilidade e Conflito.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

DELALANDE, J. **Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio.** In: LOPES, J. J. M. & Mello, M. B. de. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”:** Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

DELUMEAU, J. **História do Medo no Ocidente : 1300-1800, uma cidade sitiada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DINIS, N. F. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual.** In: Revista Educação & Sociedade. v.29. n.103.mai/ago, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S010101-733>. Acesso em: agos/2010

DINIS, N. F.; MADLENER, F. **A homossexualidade e a perspectiva Foucaultiana.** In: Revista do Departamento de Psicologia, UFF, v.19. n.1, Niterói, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0104-802>. Acesso em: jul/2010.

DUBY, G; PERROT, M. **História das Mulheres: o século XX.** São Paulo: EBRADIL, Porto: Afrontamento, 1991.

FARIAS, S. M. I; VIEIRA, L.S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FERRARI, A. **Universidade, sexualidade e a “vontade de saber”**. In: Instrumento, revista de estudo e pesquisa em educação.n.6, Editora UFJF, 2004.

FERREIRA, de A .S. N. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXIII, n.79, Agosto/2002.

FERREIRA, A. B de H. **Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, M. X. B; SOARES.J.M. **A Sociedade e o Corpo (Diálogo com Michel Foucault)**. In:O Poder Simbólico no Cotidiano Escolar: Reflexões sobre o corpo da criança. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

FIGUEIREDO, R. C. de. **O futebol na escola: Um estudo sobre a produção de práticas lúdicas**. 2003. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e2_2.pdf. Acesso em: jul/2011.

FISCHER, R. M .B. **Mídia e Educação da Mulher: Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV**. In: Revista Estudos Feministas, Ano9, 2/2001.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JUNQUEIRA. D. R. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: Coleção Educação Para Todos. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2009.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

____. **Das afinidades políticas às tensões teóricas metodológicas.** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf, 2007c. Acesso em jan/2011.

LOPES. M. de F; PINTO. T. de O. **Corpos e condutas:** indicadores de gênero no universo infantil. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST24/Pinto-Lopes_24.pdf. Acesso em: nov/ 2010.

MEYER, D; SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

MURARO, R. M. **Breve Introdução Histórica.** O Martelo das Feiticeiras. Malleus Maleficarum.11ª.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

MOREIRA, M. F. S; CUNHA A. M. G. da. **Garotas no futebol: uma trajetória de gênero e sexualidade.** FCT/UNESP. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST71/Moreira-Cunha_71.pdf. Acesso em 2008.

NEUENFELD, D. J. **Recreio escolar: O que acontece longe dos olhos dos professores?** Revista da Educação Física/ UEM, Maringá, V.14, n.1. p.37-45, 1. sem, 2003.

NETO, A. V. **Cultura, Culturas e Educação.** In: Revista Brasileira de Educação,n.23,maio/jun/jul/ago, 2003.

PENNA. C. M. A. O “**eterno feminino**” um mito que data de longe. O modelo ideal de mulher apresentado num jornal católico mineiro - “O Lar Católico” , nos dois primeiros decênios do século XX. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1992.

PEREIRA. A. de. C. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil:** Um estudo sobre as relações de gênero. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/Forum/Arlete_de_Costa_Pereira_forum.pdf. Acesso em: jan/2011.

PORTA CURTA PETROBRAS. **A Invenção da Infância.** Disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/index.asp>. Acesso em: nov/2010.

PRADO. V. M. do. **Sexualidades em cena : As contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2010.

RIBEIRO, A. I. M. **Futebol é coisa de menino e balé é coisa de menina?** O Imparcial, Presidente Prudente- SP, p.2E-2E, 08 jun.2008.

_____. **Mulheres e Educação no Brasil Colônia: Histórias Entrecruzadas.** Revista HISTEDBR. on line. Campinas, 2007. Disponível em:http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.htm. Acesso em: jul/2009.

_____. **Querereres. Dossiê: Sexualidades Disparatadas.** In: Nuances, estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v.16, n.17, p.211-214, jan./dez. 2009

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria Queer.** Educar em Revista, Curitiba, n.39,p.295-298, jan/abr. Editora UFPR, 2011.

RISTER, M. C. P. A. **Inclusão Escolar e Gênero: O ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade estadual Paulista – Campus de Marília. Marília, 2008.

SANTOS, A. L. P. dos. **Relações de Gênero no Recreio: Análise de Formação de professor@s em formação continuada na Paraíba.** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278286007_ARQUIVO_fageneroformulartextocompletoAnita.pdf. Acesso em: jan/ 2011.

SAYÃO, D.T. **A construção de identidades e papéis de gênero na infância: Articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.** 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/43/2689>. Acesso em: jun/2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, v. 20, n.2,1995, p.71-79.

SILVA,T.T.et.all. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2007. p.73-102.

SUGIMOTO, L. **Eva futebol clube.** Jornal da Unicamp, Sala de Imprensa, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp-hoje/ju/maio2003/ju211pg12.html>. Acesso em: jul/2009.

WENETZ, I. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.35-82.