

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E
RELAÇÕES DE GÊNERO

INTERFACES ENTRE GÊNERO, INFÂNCIA E ESCOLA:
dialogando com crianças

Débora Francez Sostisso

Orientadora: Dra. Rosângela Soares

Porto Alegre
2009

Este espaço está marcado por inúmeros sentimentos. Muitos deles estão no âmbito do prazer e da satisfação e se traduzem no auxílio recebido, nas alegrias, nas trocas estabelecidas, nas aprendizagens... Outros, não tão agradáveis, podem ser relacionados às angústias, falta de tempo, de humor, às ausências... Em ambos os casos, os sentimentos se relacionam, não só ao processo vivido, mas sobretudo às pessoas que participaram de forma especial desta caminhada.

Agradeço primeiramente à toda minha família que, de uma forma ou outra, envolveram-se nesta etapa. Agradeço o apoio e a compreensão pelas horas de impaciência ou ausência. Em especial à você mãe, que não mede esforços para apoiar-me sempre, pela escuta, pelo carinho e acolhimento, pela preocupação... pelo seu amor e cuidado.

Não só o processo de realização deste trabalho, mas todo o curso de especialização não seria o mesmo sem as amizades profundas que conquistei nesta trajetória. Magnor, Gilson, Ana Carolina, Leandro, Scheila e Jaque, obrigada por se tornarem parte da minha vida deixando tudo mais doce, alegre e significativo. Vocês são ótimos!

Aos professores e professoras desta especialização a quem aprendi a admirar cada qual ao seu modo, com suas histórias e trajetórias. Obrigada por tantos ensinamentos e pelos seus exemplos como intelectuais e pesquisadores/as. De forma particular agradeço à professora Jane Felipe que iniciou esta trajetória comigo como orientadora, impulsionando-me a pensar e auxiliando-me a organizar as idéias iniciais deste trabalho. Em especial, agradeço à professora Rosângela Soares que tão carinhosamente me “adotou” como sua orientanda. Meu agradecimento pela medida certa de incentivo e desafio, por suas importantes sugestões e apontamentos, por sua disponibilidade e acolhimento.

Meu sincero agradecimento às coordenações e núcleos pedagógicos das duas escolas que possibilitaram que esta pesquisa ocorresse nestes locais, bem como às famílias das crianças que tão gentilmente permitiram que este estudo se realizasse. Às minhas queridas crianças que foram minhas parceiras, sujeitinhos que me inquietam, me encantam e me desacomodam.

Ao Rodrigo, companheiro de todas as horas. Agradeço-te pelas palavras de ânimo, pela escuta, por aquele cafezinho ou chá na hora certa, por tua compreensão nos momentos de impaciência e ausência, pela tua presença amiga, enfim..., por teu afeto e amor.

Ainda gostaria de agradecer a outras tantas pessoas queridas, amigos e amigas, colegas de trabalho que, de diferentes maneiras, compartilharam desta etapa.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

SUMÁRIO

1. A ENGENHARIA: DE CAMINHOS E ESCOLHAS À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO	6
2. CANTEIRO DE OBRAS: SITUANDO O TERRENO, OS MATERIAIS E AS FERRAMENTAS.....	15
3. OS FUNDAMENTOS: INFÂNCIA, GÊNERO E ESCOLARIDADE.....	24
4. A OBRA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE DISCUSSÃO.....	30
4.1 AS PRÁTICAS GENERIFICADAS EM DISCUSSÃO	30
4.2. “... E FORAM FELIZES PARA SEMPRE”: DIALOGANDO COM CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES AFETIVO-AMOROSAS.....	45
5. ACABAMENTOS FINAIS: LEVANTANDO ALGUMAS QUESTÕES.....	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	59

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito lançar um olhar sobre as questões de gênero no espaço escolar. Isto se deu a partir da investigação sobre a forma como crianças de 1ª série do Ensino Fundamental (6 e 7 anos) de duas escolas particulares da cidade de Novo Hamburgo experienciam as questões de gênero, bem como, de que forma estas construções atravessam o cotidiano escolar e que discursos e representações se articulam ao que as crianças manifestam. Para tanto, exploro falas e situações que emergiram do referido ambiente escolar, observações das interações entre as crianças e discussão de algumas questões através de estratégias propostas aos grupos que oportunizassem o debate acerca das relações de gênero. Este olhar a que me referi anteriormente foi sendo aguçado e regulado pela aproximação teórica dos Estudos Culturais e de Gênero, numa abordagem pós-estruturalista, articulando conceitos de corpo, gênero, sexualidade, representação, identidade e diferença. Diante destas formulações busco problematizar e discutir os seguintes questionamentos: De que forma as questões de gênero perpassam o cotidiano escolar em momentos de interação? O que as crianças dizem e pensam a respeito de questões de gênero? Que discursos e representações se articulam nestas dinâmicas? Acredito que a importância deste trabalho se dá no sentido da reflexão e discussão teórico-conceitual acerca das construções de significados culturais a respeito de questões que envolvem gênero, nas quais a escola (também) está implicada. A investigação apontou o caráter generificado das práticas sociais articulado aos discursos hegemônicos dominantes que interpelam as crianças e produzem efeitos na constituição de suas identidades de gênero. Contudo, as análises também demonstraram o quanto as feminilidades e masculinidades vão se constituindo de forma discursiva através de dinâmicas caracterizadas pela complexidade, provisoriabilidade, contraditoriedade e contingência, de forma que atentemos para a possibilidade de problematização e de disputas de significados que o contexto escolar pode propiciar.

Palavras-chave: infância – gênero – identidade/diferença – contexto escolar

1. A ENGENHARIA: DE CAMINHOS E ESCOLHAS À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO

No processo de elaboração deste Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, sinto a necessidade de compartilhar com os/as leitores/as, minha trajetória de angústias, possibilidades, incertezas e aprendizagens vivenciadas durante o caminho de escolha do objeto de investigação. Para tanto, faz-se necessário situar um pouco da minha história relacionada à Educação e a trajetória percorrida até o ingresso neste curso de pós-graduação.

Intenciono reunir alguns aspectos que considero importantes ao longo da minha vida profissional e acadêmica que de múltiplas formas foram me constituindo. As experiências aqui relatadas são algumas interfaces possíveis de serem feitas neste momento e que, com certeza, estarão carregadas de um caráter provisório e contingente. Este empreendimento se justifica pelo fato de que, na perspectiva teórica que assumo neste trabalho, o/a pesquisador/a não se encontra em local neutro e insuspeito em relação ao objeto de investigação. Outrossim, situa-se implicado em relações de poder, desde suas concepções e formas de posicionar-se frente ao objeto de estudo até as escolhas teórico-metodológicas que faz. Desta forma, passo brevemente a relatar de onde falo e desde que perspectiva situo-me enquanto pesquisadora.

A educação formal esteve, de certa forma, bastante presente em minha vida, uma vez que sou filha de professora e, posteriormente, de uma maneira mais particular, optei pelo Curso de Magistério no Ensino Médio. Ainda durante minha formação em nível médio, ingressei no mundo do trabalho, atuando com turmas de Educação Infantil a partir do segundo ano do curso referido. Desde lá, minha relação com o ensino tem sido bastante vinculada à Educação Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental, totalizando uma experiência em sala de aula em torno de 15 anos. Neste período, entre as formas de qualificação profissional que busquei, também pude realizar minha graduação no Curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Toda a experiência acadêmica, de uma forma ou outra, contribuiu de maneira relevante à minha prática profissional, mas com certeza, o período final foi o mais instigante e desafiador. Ao me aproximar do campo dos Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista, algo improvável se instaurou: saberes e práticas pretensamente “essenciais” ao meu trabalho como educadora são colocados sob suspeita. E pior: o que irá substituí-los?

Durante anos envolvida com Educação muitas linhas de pensamento, práticas pedagógicas, concepções de aprendizagem, metodologias, etc. foram configurando-se a partir

dos diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Era como um busca constante de “certezas” que em dado momento deixavam-me “segura” e “estável”. Situava-me imersa num conjunto de “saberes” e “verdades” acerca da minha prática pedagógica, respaldada por fundamentos teóricos, principalmente advindos da linha construtivista, baseada na gênese do conhecimento a partir de Piaget e do desenvolvimento infantil, com a aproximação dos “saberes” da Psicologia e da Psicanálise. Sob a égide da educação de crianças ativas, autônomas e solucionadoras de problemas, esta perspectiva educacional, produziu uma série de saberes sobre o sujeito infantil e seu melhor desenvolvimento, acionando o que Walkerdine (1998) denominou “pedagogia-centrada-na-criança”. O discurso construtivista se afirma no contexto brasileiro de forma hegemônica como uma grande narrativa que explica, que traz à luz, através da ciência, como se “deve” aprender. Para dar conta deste “dever” necessita “conhecer” o indivíduo. E é neste aspecto que Pedagogia e Psicologia se vinculam, ao mesmo tempo em que se diferenciam. A Pedagogia, tornando-se um conjunto de aparatos e técnicas, dará conta de *governar*¹ e *controlar* este sujeito pesquisado, descrito, classificado e posto à prova pela Psicologia. Ao/a educador/a cabe a função de mediador/a do processo de aprendizagem do/a aluno/a, instrumentalizado pelos saberes instaurados pela Psicogênese da Aprendizagem e pela Psicologia do Desenvolvimento. Muitos teóricos como Larrosa (1999), Rose (1998), Walkerdine (1998), Silva (1998) entre outros, analisaram os discursos construtivistas e seus possíveis efeitos considerando que esta pedagogia-centrada-na-criança, cujo poder foi se invisibilizando ao longo do tempo, acabou por produzir e postular uma prática pedagógica que se pretende o menos diretiva, coercitiva e construída sobre idéias de autonomia e liberdade dos sujeitos a partir de seus estágios naturalizados de desenvolvimento. Tais idéias tomadas como a-históricas e universais acabaram por desconsiderar as questões de

¹ Foucault no texto “Governamentalidade” historiciza a ruptura na forma de raciocínio em relação ao governo como estrutura de soberania (relacionado às formas de poder absoluto, centrado no soberano) para um regime dominado pelas técnicas de governo e que isto ocorre em torno da população e do nascimento da economia política. Ao apresentar a noção de *governamentalidade* em relação a esta ruptura, diz o autor: “no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (2000, p. 284). Portanto, tomo *governo*, ao modo foucaultiano, como um conjunto de práticas que não se restringem ao Governo do Estado ou a qualquer aparelho burocrático, mas como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (idem, p. 291-292).

gênero, raça, etnia, classe, entre outras. E da mesma forma justificaram o estabelecimento de todo um conhecimento científico e de técnicas de controle e governo dos sujeitos infantis.²

A “Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire mostrou-se como um caminho de reflexões, principalmente no âmbito político e social. As “teorias críticas” apontaram como a distribuição desigual de conhecimento através do currículo e da escola, por exemplo, reproduziam as desigualdades sociais e que isto estava relacionado fundamentalmente com o poder. Entretanto, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2001), a teorização crítica permaneceu presa a certas concepções, como por exemplo, a própria noção *realista* e *representacional* de conhecimento. As análises recaíam sobre como o poder, geralmente, distorcia a distribuição do conhecimento, embora, para alguns teóricos, a “natureza” do conhecimento e a “realidade” permanecessem inquestionadas.

Ambas as perspectivas estão baseadas em “asserções de verdade” e fundadas em “essencialismos”. Por um lado, uma pedagogia que se vale de tecnologias com a pretensa de minimizar o poder na relação professor/a mediador/a x aluno/a ativo e autônomo, desconsiderando os aspectos constitutivos dos sujeitos no interior de práticas de subjetivação. E ao/à professor/a crítico/a cabe um lugar privilegiado de intelectual do qual poderia vislumbrar a “verdade” que rege nossa sociedade. O acesso a este lugar seria através do conhecimento, livre de qualquer ideologia que o distorcesse. Esta seria a fórmula para o progresso, a liberdade e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Aqui o poder é propriedade de alguns, está centralizado na máquina burocrática do estado e nos grupos que formam a classe “dominante”. O objetivo, nesta teorização, é lutar contra o poder a julgar que se poderia estar numa situação de não-poder.

Não há como negar as imensuráveis contribuições e esforços que o campo das teorias críticas e das postulações freirianas nos legaram no sentido de pensar a educação e as práticas pedagógicas de forma mais crítica e democrática, entre outros tantos aspectos que movimentaram de maneira contundente o pensamento de educadores e educadores do país e do mundo.

O que as teorizações pós-estruturalistas nos auxiliam a pensar é justamente no rompimento com uma certa visão de poder. Michel Foucault (2000), filósofo referência nos estudos no campo pós-estruturalista, nos fala sobre micropoderes, exercidos em múltiplos lugares e de formas e níveis diferentes. Um poder que é inerente a qualquer relação que se

² Para maior aprofundamento sobre a análise da pedagogia construtivista como forma de governo do eu ver SILVA (1998) em sua obra “Liberdades Reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu”.

estabelece. Não existe em um lugar determinado ou como uma entidade fixa. O poder está disseminado na cultura como numa espécie de rede onde há, segundo Marisa Vorraber Costa “um jogo de correlações de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos e instituídas “realidades” “. (1999, p.41)

Foi a partir dos estudos e reflexões de teóricos que se inscrevem nesta perspectiva que me deparei com a necessidade do estranhamento de tudo que até então parecia mais óbvio. Era difícil soltar-me das amarras que me prendiam às certezas. Ainda mais difícil mudar o foco, alterar as posições, questionar o “inquestionável”.

Foi neste “tortuoso” caminho que realizei o trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. A realização da monografia possibilitou-me a incursão sobre temas como: infância, currículo, cultura, políticas de identidade e práticas pedagógicas. Foi um momento de crucial importância em minha formação que possibilitou ressignificar saberes, buscando de forma “interessada” questionar algumas idéias que se pretendem “totalizantes” e “essências” a respeito dos aspectos que envolvem o processo educativo. Entendendo as práticas pedagógicas como sempre situadas, interessadas e portanto, imbricadas em relações de poder, procurei pluralizar o olhar frente às questões que concernem o processo educacional e levantar alguns pontos de discussão. Com certeza, ao olhar novamente para pesquisa, encontro fragilidades, pontos a serem aprofundados e alguns outros que, naquele momento não fui capaz de ver. Acredito que este olhar novamente, com outras lentes ou outros focos seja mesmo um caminho inevitável para o/a pesquisador/a pois, porque estaríamos então interessados/as na atividade intelectual se não para construir e reconstruir as lentes com que olhamos para o mundo?

E neste construir e reconstruir, dado o tempo transcorrido do término do Curso de Graduação em Pedagogia, encontrava-me sedenta pelo retorno à atividade acadêmica como forma de dar continuidade ao estudo e pesquisa que se torna primordial a todo/a educador/a que busca qualificar sua ação docente. Desta forma, ingressei no Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero nesta Faculdade de Educação. No decorrer deste curso pude retomar de forma consistente os estudos na perspectiva pós-estruturalista, com enfoque nas questões de corpo, gênero e sexualidade, a partir dos Estudos Feministas e Estudos Culturais.

Ao ingressar no curso referido, meu objetivo recaía na importância de aprofundar e construir diferentes olhares sobre a produção das identidades dos sujeitos na escola e fora

dela, onde pedagogias³ circulam e corroboram para a constituição dos indivíduos. Também estava interessada na perspectiva na qual o curso se inscreve como forma de dar continuidade aos estudos iniciados no período da graduação. As questões envolvendo corpo, gênero e sexualidade já haviam feito parte de estudos e trabalhos específicos, tanto no âmbito acadêmico, quanto de minha prática pedagógica e por diversos momentos, instigaram-me, trouxeram-me dúvidas e questionamentos, impulsionaram-me a pensar... Ao longo destes aproximados 15 anos de experiência docente com crianças foram e são inúmeras as experiências vividas no cotidiano escolar que apontam para necessidade de refletir e problematizar as questões que envolvem corpo, gênero e sexualidade no contexto da educação. Estudiosas como Guacira Lopes Louro (1997) mostraram em suas pesquisas o quanto os tempos e espaços da escola, seus arranjos arquitetônicos e seus rituais disciplinares de muitas maneiras estiveram implicados no controle dos corpos das crianças e jovens e na regulação de suas identidades de gênero e sexualidade. As rotinas e práticas escolares, a linguagem e as formas de avaliação, muitas vezes, posicionam meninos e meninas de diversas maneiras através do controle dos comportamentos socialmente “aceitos” e reforçando estereótipos de gênero. Através de materiais didáticos e estratégias educativas de toda ordem, muitas e repetidas vezes, a escola aponta quais são as formas desejadas e dadas como “naturais” de família, paternidade, maternidade, corpo, masculinidade, feminilidade, sexualidade, etc. excluindo outras formas, invisibilizando saberes e experiências e hierarquizando as identidades. A possibilidade de estudar e refletir sobre estes processos durante esta especialização e no percurso de realização desta monografia com certeza, auxiliam-me a multiplicar os olhares para o cotidiano escolar e o potencial de intervenção educativa. Rememorando práticas e vivências escolares é possível identificar algumas tantas situações (agora) explícitas em que, de forma “naturalizada”, buscou-se o governo dos sujeitos no sentido da construção de identidades hegemônicas e essencializadas, (re)produzindo exclusões, discriminações, preconceitos e desigualdades.

Com certeza, outras tantas vezes, estes construtos passaram (e continuam passando) despercebidos, no interior de práticas de regulação e controle na escola, tal a naturalização com que estão enredados no cotidiano escolar e na cultura. E é precisamente por isso, que se

³ O uso do termo pedagogias no plural se deve à forma como este conceito é entendido na perspectiva que assumo como múltiplas “práticas culturais” que estão implicadas em relações de poder e produzem efeitos na constituição dos sujeitos e nas posições que os sujeitos assumem. São dispositivos que se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de significados. (DÍAZ, 1998)

tornam objetos fundamentais de análises culturais e dos processos educativos constitutivos das identidades dos sujeitos na cultura.

O instrumental analítico proposto por teóricos que se inscrevem no campo dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, mostra-se produtivo no sentido de tomar a cultura como central nos processos educativos, potencializando a capacidade de olharmos para nossas experiências no interior da cultura, buscando o exercício constante de estranhamento daquilo que nos parece familiar e natural. Desta forma, a cultura torna-se um campo fértil para a subversão do pensamento e de análise dos processos culturais nos quais estamos imersos.

No decorrer do Curso de Especialização muitas foram as reflexões e aprendizagens no sentido de aguçar o olhar para as múltiplas pedagogias culturais pelas quais nos constituímos como sujeitos. Nestes olhares fui tentando delimitar o objeto de investigação para a realização desta monografia. Meu interesse inicial recaiu sobre a diversidade de artefatos culturais que se referiam à infância, interpelando as crianças e/ou produzindo significados sobre infância, gênero, sexualidade, corpo entre outros tantos marcadores sociais. Propagandas televisivas e impressas, livros didáticos, literatura infantil, revistas infantis, revistas pedagógicas, manuais educativos para pais, brinquedos e acessórios, músicas, entre outros tantos artefatos produziam em mim diferentes efeitos: sedução, interesse, indignação e claro, muitos questionamentos. Vários destes materiais circulavam entre as crianças da minha turma, faziam parte de práticas pedagógicas na escola ou então eram citados, comentados, mencionados em situações escolares, entre as crianças, entre os/as professores/as, entre os/as amigos/as, entre distintas pessoas.

Além disso, outra questão que me desafia e me causa inquietação é, por vezes, a superficialidade com que às questões envolvendo gênero e sexualidade são discutidas e abordadas no âmbito da educação, principalmente em se tratando de crianças pequenas. As restritas e isoladas abordagens a estas dimensões, ainda parecem estar centralizadas num caráter científico/tecnológico ou em discursos moralizantes e vigilantes principalmente no que concerne questões de corpo e sexualidade ou reforçam posições fundantes quanto à constituição dos gêneros. Por vezes, estas dimensões tomam a cena no espaço escolar quando, por algum motivo, os sujeitos escapam a norma, apresentam “desvios de conduta”, colocam sob suspeita a “ordem das coisas”, se apresentam como “exóticos”. Comumente, as teorizações “psi” são acionadas para resolver problemas da ordem do desenvolvimento do indivíduo que está fundada num conjunto de “asserções de verdade” que estão no interior do indivíduo e por isso, no domínio da Psicologia.

Contudo, o que o espaço escolar e suas múltiplas e complexas relações com o social mostram é que as questões envolvendo a constituição dos gêneros e do desenvolvimento da sexualidade estão presentes de modo fluido e constante e que esta dinâmica não está dada a priori, é, pois, construída. E foi precisamente o espaço escolar, articulado também aos artefatos antes citados, bem como, aos discursos e representações presentes em nossa cultura que foram tomando meu interesse. A relevância, pois, do presente estudo se dá também pela via da visibilidade do caráter constituidor de identidades do currículo escolar, sob a forma de buscar perceber as relações de gênero presentes no cotidiano escolar das crianças e nas suas interações em diferentes práticas pedagógicas. Entendo este, um primeiro movimento necessário, no sentido de poder ampliar o debate acerca do currículo e suas relações com as questões de gênero num contexto geral de políticas de identidade.

Há também que se considerar que nos últimos anos, as questões envolvendo a diversidade e a diferença, têm feito parte das discussões curriculares, incluindo as pedagogias oficiais, comumente sob a forma de “temas transversais”. Em decorrência aos debates e políticas envolvendo estes temas, tem se proclamado o discurso da tolerância. Alguns estudiosos/as têm procurado demonstrar os significados construídos em torno da retórica da tolerância, problematizando, por exemplo, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença no interior das discussões sobre multiculturalismo (SILVA, 2000). O que as práticas nesta perspectiva têm demonstrado é a forma reducionista pelas quais *identidade e diferença* têm sido abordadas nos processos educativos, tendendo a serem “naturalizadas” e “essencializadas” e “tomadas como fatos da vida social” diante dos quais é preciso posicionar-se, sendo o respeito e a tolerância as atitudes recomendadas.

É claro que, tolerância e respeito, parecem ser dimensões importantes a serem consideradas no âmbito social. No entanto, a crítica que se faz é o quanto esta retórica remete a uma condição tranqüila e não problemática em relação à produção das diferenças e identidades, minimizando os debates e lutas pelos significados na cultura. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000)

Em uma das aulas com o professor Fernando Seffner, discutíamos sobre a construção da masculinidade e o quanto a escola está imbricada nos processos de manutenção e regulação de uma masculinidade hegemônica das formas mais sutis e naturalizadas. De outro modo, a escola também pode ser um espaço privilegiado onde podemos pensar em resistências, problematizações e construções de outros sentidos. Tarefa nada fácil, pois facilmente somos capturados pelas tradições nos processos de aprendizagem que dizem respeito à transmissão dos conhecimentos científicos ou então, nos discursos e práticas moralizantes e vigilantes. E,

sobretudo, há ainda o desafio de “acessarmos” os sujeitos de modo que as práticas possam fazer sentido às suas vidas, não só no âmbito escolar, mas principalmente fora dele. E neste debate, nada tranquilizador a quem se aventura nos espaços educativos formais, ficou o desafio de pensarmos formas de empreender estes projetos, lá, no lugar comum, onde a vida acontece.

Ainda tomada por muitos olhares e diferentes focos, mas convicta de que meu interesse estava no âmbito da educação de crianças, conversei com minha orientadora as possibilidades que havia elencado, levando também em conta o tempo previsto para a realização da pesquisa de campo e as facilidades e/ou dificuldades para tanto. Neste momento de troca e a partir dos relatos feitos sobre práticas e vivências escolares, fui incentivada a constituir o corpus de pesquisa tomando as idéias, falas e interações das crianças envolvendo as questões de gênero.

Feitas estas considerações, cabe destacar que tenho como objetivo nesta pesquisa, lançar um olhar sobre as questões de gênero no espaço escolar. Isto se deu a partir da investigação sobre a forma como crianças de 1ª série (6 e 7 anos) de duas escolas particulares da cidade de Novo Hamburgo experienciam as questões de gênero, bem como, de que forma estas construções atravessam o cotidiano escolar e que discursos e representações se articulam ao que as crianças manifestam. Para tanto, exploro falas e situações que emergiram do referido ambiente escolar, observações das interações entre as crianças e problematização de algumas questões através de estratégias propostas aos grupos que posteriormente serão pormenorizadas. Este olhar a que me referi anteriormente, foi sendo aguçado e regulado pela aproximação teórica dos Estudos Culturais e de Gênero, numa abordagem pós-estruturalista, articulando conceitos de corpo, gênero, sexualidade, representação, identidade e diferença.

Diante destas formulações busco problematizar e discutir os seguintes questionamentos: De que forma as questões de gênero perpassam o cotidiano escolar em momentos de interação? O que as crianças dizem e pensam a respeito de questões de gênero? Que discursos e representações se articulam nestas dinâmicas?

Acredito que a importância deste trabalho se dá no sentido da reflexão e discussão teórico-conceitual acerca das construções de significados culturais a respeito de questões que envolvem gênero, nas quais a escola (também) está implicada. Cabe aqui destacar o conceito de Educação que tomo como referência que de modo amplo, envolve os processos articulados pelos quais os indivíduos se transformam ou são transformados sujeitos de uma cultura. Estes processos estão imbricados em complexas relações de poder onde se incluem diferentes

instâncias de aprendizagem que vão para além da escola e da família, incluindo principalmente os mais variados meios de comunicação e às novas tecnologias.

2. CANTEIRO DE OBRAS: SITUANDO O TERRENO, OS MATERIAIS E AS FERRAMENTAS

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede particular de ensino na cidade de Novo Hamburgo que atendem desde à Educação Infantil até a 5ª série do Ensino Fundamental. Estas unidades de ensino pertencem a uma Instituição de Educação a qual ainda faz parte uma terceira unidade que atende da 6ª série ao Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior. As três escolas integram a Instituição que é sustentada por mantenedora própria e administrada, financeiramente, por um administrador geral e, pedagogicamente, por um Diretor Geral.

A história da Instituição está vinculada à comunidade Evangélica de Novo Hamburgo. As unidades de ensino pesquisadas surgiram da necessidade de educação aos filhos e filhas dos integrantes da comunidade evangélica sendo fundadas em ligação estreita com a igreja, tanto no que diz respeito à localização, quanto em relação aos valores e princípios cristãos.

Conforme explicitado em seu projeto pedagógico a Instituição “segue as bases confessionais da igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, observando o espírito cristão, sem confessionalismo religioso.” Está vinculada à Rede Sinodal de Educação.

Uma das unidades de ensino onde ocorreu a pesquisa que chamarei de escola A localiza-se no Centro da cidade e foi fundada no ano de 1896. Mantém classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries e Currículo Bilíngüe (português/inglês).

A outra escola onde também se deu a pesquisa que chamarei de escola B, localiza-se no bairro Hamburgo Velho, onde se instalaram os primeiros imigrantes alemães. Esta Escola foi fundada em 1832 e, atualmente mantém classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série, com modalidades de Tempo Integral e Currículo Bilíngüe (português/inglês).

Além da Direção Geral, a equipe diretiva da Instituição é composta por: Vice-Direção de Educação Básica, Vice-Direção da Educação Profissional, Vice-Direção do Ensino Superior e Vice-Direção de Gestão. Cada Unidade de Ensino possui um/a coordenador/a e um núcleo pedagógico composto por: uma coordenadora pedagógica, uma psicóloga e um Pastor Escolar.

As instalações físicas das escolas pesquisadas possuem em comum: secretaria, sala de professores, sala da direção e da equipe pedagógica, Laboratório de Ciências e Informática, Biblioteca, Sala de Atendimento, Sala de Música, Sala Interativa (com tela de mídia interativa), Sala de Laboratório de Aprendizagem, cozinhas e Lancheria (terceirizada) além

das salas de aula. Nos núcleos de Educação Infantil das escolas, as salas de aula possuem banheiros para as crianças. As demais turmas utilizam banheiros externos às salas de aula.

A Escola A possui, além do que já foi citado, um Salão de Eventos com palco para apresentações, uma quadra esportiva coberta para aulas de Educação Física e demais atividades e quatro ambientes de pátio, contendo espaço com areia (maior parte), calçada e grama. Os ambientes são arborizados e equipados com brinquedos de praça. Há também um espaço com mesas de Fla-flu e um aquário de tartarugas.

A escola B possui um Ginásio Esportivo onde também se encontra um palco para apresentações e uma sala de Eventos da Educação Infantil destinada a diversas atividades com as crianças e também com as famílias. A escola possui três ambientes de pátio com a mesma estrutura já descrita na escola A, além de duas quadras esportivas abertas, uma de areia e outra calçada. A escola também possui piscina térmica, vestiários e refeitório.

Os/as alunos/as que freqüentam as escolas provém de famílias consideradas, em sua maioria, da classe média e alta.

As turmas

A investigação se deu em duas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental do currículo de 9 anos. Na turma da escola A atuei como professora no ano de 2008 e na turma da escola B atuei como professora substituta em duas ocasiões em que a professora titular esteve afastada da turma, numa primeira vez, no período de uma semana e na outra vez durante o período de um mês.

A pesquisa foi realizada nos meses de outubro e novembro na turma A e outubro na turma B, período em que estive como professora substituta. A turma A era composta por 17 crianças, sendo 7 meninos e 10 meninas. Constituindo-se como uma turma de Currículo Bilíngue, possuíam como professoras titulares eu e a professora de Língua Inglesa que permanecemos com este grupo 20 períodos semanais e 9 períodos semanais respectivamente, sendo 4 períodos chamados de duplicidade, ou seja, momentos em que as duas professoras estão em sala de aula nos períodos de aula de inglês. As crianças totalizavam 25 períodos semanais de aula iniciando às 13h e 15min e encerrando às 18h e 5min. Além disso, também recebiam aulas com professores/as especialistas de Educação Física, Música, Educação Tecnológica um período por semana para cada uma destas atividades.

A turma B era composta por 10 crianças, sendo 4 meninos e 6 meninas. A professora titular permanecia 20 períodos semanais com o grupo. As aulas ocorriam no turno da manhã

das 7h e 45min às 11h e 45min. O currículo escolar desta turma incluía aulas com professores/as especialistas de Educação Física e Educação Tecnológica (1 período semanal) Inglês (dois períodos semanais) e Natação (1 vez por mês no período de Educação Física). As crianças desta turma participavam da Escola de Tempo Integral, permanecendo na Escola também durante o período da tarde com atividades diversificadas. Contudo a participação no turno integral variava de criança para criança, tendo alguns que participavam uma ou duas vezes por semana no turno oposto, até crianças que permaneciam na escola todas as tardes além do turno de aula, com exceção de sexta-feira à tarde, período de recesso da Escola de Tempo Integral.

Cabe ainda destacar que a realização da pesquisa com as turmas ocorreu de forma bastante tranquila uma vez que, sendo professora, meu vínculo com as crianças já estava estabelecido. Embora eu tivesse informado às crianças sobre minha pesquisa, até mesmo para justificar o uso de equipamentos como gravador e filmadora em alguns momentos, considero que, para as crianças, foi minha posição como professora que prevaleceu.

Ao definir o objeto de pesquisa e delinear alguns caminhos a serem trilhados, busquei compartilhar minhas intenções com as Equipes Diretivas e Núcleos Pedagógicos das Escolas pesquisadas a fim de solicitar autorização para a investigação junto às turmas. Após este procedimento e com a devida autorização das escolas, também realizei contato com as famílias das crianças que faziam parte das turmas para comunicar minhas intenções e solicitar-lhes também autorização para a pesquisa. Para formalizar este processo, foi enviado às famílias um bilhete explicativo sobre a proposta de pesquisa juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelas famílias sobre a ciência e concordância com os termos da pesquisa (ver apêndice A).

Tanto o processo realizado junto à escola quanto com os familiares das crianças ocorreu de forma muito tranquila. Acredito que o fato de ser professora nesta instituição de ensino facilitou bastante este trâmite.

Aspectos teórico-metodológicos

Pesquisas realizadas em abordagens pós-estruturalistas têm empreendido metodologias das mais diversas, postulando a idéia de que os percursos trilhados pelos pesquisadores/as na produção dos dados para a pesquisa são sempre escolhas interessadas e contingentes e não estão dissociados dos aspectos teóricos. Esta idéia se contrapõe à crença de que os conhecimentos possam ser traduzidos e comprovados objetivamente por métodos rigorosos

adotados em determinadas pesquisas, dando a certo conhecimento o estatuto de verdade sobre a realidade. Nesta perspectiva, a realidade, ou seja, os dados da pesquisa estão à espera de serem coletados e descobertos, para que a partir de análises com lentes adequadas, se possa revelar a verdade sobre a realidade.

Marisa Vorraber Costa, ao levantar pontos relevantes aos pesquisadores/as, ressalta que “achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios” (2002, p. 151) e que portanto, tenhamos cuidado com as idéias pretensamente absolutas e universais.

Isto não quer dizer que os métodos utilizados em pesquisas pós-estruturalistas não sejam rigorosos, mas estão situados desde outra perspectiva, na qual as pesquisas são processos de produção de conhecimento e não de mera constatação, ou de outro modo, “quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”” (idem, p.152). Como ressalta Maria Lúcia Wortmann, “torna-se, então, essencial, quando da realização das análises, “penetrar nas linguagens” e “garimpar” os significados em uma multiplicidade de histórias e textos.” (2002, p.82). Estes estudos tomam a arena cultural como o espaço privilegiado nos processos de construção e circulação dos significados.

A metodologia de pesquisa sendo entendida como uma construção a ser feita pelo/a pesquisador/a, abre espaço para criações e adequações, contudo, não é um modo fácil, uma vez que não pode ser replicada e, portanto, não há receitas nem prescrições.

Feitas estas breves considerações gerais sobre as metodologias que se inscrevem no referido campo, passo a explicitar as formas das quais me vali para produzir os dados, bem como os limites e possibilidades de realizar pesquisas junto às crianças.

Há uma infinidade de pesquisas que tomam a infância como objeto de estudo, procurando tratar das particularidades desta etapa da vida em interface com a cultura. Leena Alanem (2001) aponta que, um tanto mais incipientes, são os estudos que tomam as crianças como *sujeitos falantes* da pesquisa, pautando suas análises a partir das experiências das crianças, do que dizem e pensam sobre o mundo do qual vivem. A autora argumenta em favor de pesquisas que se constituam por meio do desenvolvimento de um ponto de vista das crianças e que as considerem produtoras de conhecimento. Contudo, também levanta pontos importantes a se considerar nesta perspectiva, como por exemplo, a questão do poder entre gerações, uma vez que as crianças não estão posicionadas igualmente com os adultos em relação à produção do saber. Isto implica em pensar nas questões éticas e metodológicas da pesquisa de forma que as crianças sejam tomadas como atores parceiros da pesquisa com suas próprias perspectivas. Não se trata, pois, de considerar as falas e práticas das crianças como

verdades acerca de suas concepções ou como revelações sobre a infância e os temas que se articulam a ela, outrossim, “as falas das crianças devem ser examinadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma tais mecanismos e práticas são mobilizados para produzir tais discursos”. (GUIZZO; FELIPE, 2004)

Para trazer à análise as “vozes” das crianças das turmas pesquisadas utilizei-me de alguns recursos. Um deles foi observar as interações das crianças em situações diversas da rotina escolar, tais como, momentos de brincadeiras na sala e no pátio, lanche, conversas entre elas e delas comigo enquanto professora, suas manifestações durante atividades dirigidas, etc. que foram sendo registradas num caderno de anotações⁴. Creio que devo salientar que o termo “observar” utilizado, talvez não seja o mais adequado, pois não estive nestes locais onde a pesquisa se deu tão somente como observadora, e sim como participante constante de todo o processo. E aqui penso ser importante fazer um recuo necessário para falar um pouco desta posição de pesquisadora/professora.

Durante o percurso a que me propus produzir os dados para a pesquisa junto às turmas que estava atuando como professora fui dando-me por conta das facilidades e dificuldades em assumir esta dupla função. Se por um lado, tinha a oportunidade de estar por inúmeras horas com as crianças, com as quais tinha um vínculo estabelecido, por outro lado, meu olhar e minha interação com os alunos e alunas não era, de forma alguma, isoladamente a de uma observadora/pesquisadora. Ainda que interessada nos conteúdos que o cotidiano escolar poderia me oferecer para as análises deste trabalho, estava situada naquele local com outras tantas intencionalidades que minha atividade profissional exige, desde as funções básicas de cuidado passando pelos objetivos da série/nível e as intervenções educativas de que sou comprometida como docente desta Instituição de Ensino.

Desta forma, não pude me isentar de realizar as intervenções que julguei necessárias. Não quero dizer com isso, que um/a observador/a/pesquisador/a esteja isento/a das relações de poder que se estabelecem em qualquer ambiente ou que possa “instalar-se” de certo modo à parte, sem que sua inserção num determinado grupo, possa de alguma forma provocar efeitos. Mas voltar o olhar para nossas próprias práticas e interações com as crianças não é tarefa fácil. Atuando como professora, por muitas vezes, deixei “escapar” situações que poderiam suscitar análises por motivos dos mais diversos, como por exemplo, não estar munida no momento de instrumentos que me permitissem registrar a situação. E com certeza, outras

⁴ Neste caderno de anotações, fazia rápidos registros de situações diversas ocorridas no espaço escolar que considerava relevantes para a pesquisa. Algumas vezes, conseguia anotar um diálogo, tal como ocorrera, em outros momentos os registros eram mais sucintos. Após deixar a escola, procurava detalhar estes registros do momento vivenciado, incluindo falas, comportamentos, impressões...(nota do autor)

tantas vezes, não fui capaz de “ver” situações, ora por estar com meu foco direcionado para outras destas funções de que já citei sendo professora, ora por não “enxergar”, principalmente no que concerne a minha relação com os/as alunos/as, os olhares, as falas, os silêncios, os ordenamentos,... Ainda, em outros momentos, presenciei situações de interação entre adultos e crianças no ambiente escolar que poderiam ser produtivas para problematizações, porém em se tratando do local onde trabalho e principalmente de meus/minhas colegas de trabalho, opto por não incluir tais observações.

Ressalto estes aspectos para continuar situando os caminhos metodológicos que acabei por escolher ao longo da trajetória. Desta forma, não focarei as análises das questões das constituições das identidades de gênero e outras que atravessaram a pesquisa na relação professora/alunos/as, ainda que, em muitas das situações, não será possível não levá-las em conta. Aliás, creio que as análises serão feitas a partir deste processo de interação com as crianças, tomando-as como minhas parceiras nas discussões a que me propus.

Outro recurso que utilizei foi propor atividades aos grupos que pudessem fazer emergir espaços de discussão acerca dos temas de pesquisa. Estas estratégias foram pensadas levando em conta os temas em questão na pesquisa, a faixa etária das crianças, suas condições de compreensão a respeito dos assuntos tratados, seus interesses e possibilidades. Creio que, o fato de já conhecer as crianças aliado a minha experiência profissional, me auxiliaram na escolha destas estratégias a partir dos critérios apresentados. Entretanto, em se tratando de crianças, nem sempre é possível prever aquilo que despertará maior interesse do grupo ou quanto tempo conseguirão manter-se envolvidas em determinada atividade ou discussão. Por vezes, durante a pesquisa, a estratégia, tal como foi planejada, não pode ser concluída no tempo previsto, ora porque as discussões tomaram rumos diversos, se multiplicaram de forma imprevisível, ora porque fui percebendo a dificuldade em continuar determinado debate pela dispersão das crianças. Desta forma, embora tenha elaborado de antemão alguns procedimentos em relação aos momentos dirigidos, estes foram somente guias iniciais, pois não pretendia engessar o planejamento de forma que outras questões importantes não pudessem emergir a partir da interação com as crianças.

As estratégias pensadas para os grupos envolveram determinados artefatos culturais como “detonadores” dos debates sobre as questões de gênero. Uma das atividades foi proposta próximo à Semana do Dia da Criança, sendo que o trabalho se deu a partir de propagandas impressas em encartes de lojas e supermercados da cidade que continham anúncios de artefatos para crianças. Os encartes foram colhidos por mim nos pontos de venda. A escolha por explorar estes materiais com uma das turmas se deu pelo fato de que as crianças

ficam bastante mobilizadas em relação a esta data cultural e a possibilidade de serem apresentadas neste dia. Para além do interesse das crianças, minha intenção era explorar as possíveis relações de gênero presentes nas imagens dos anúncios, promovendo o debate destas questões com as crianças.⁵

Outra estratégia estruturou-se em torno de uma história da literatura infantil: “A Princesa Sabichona” (Cole, 2004).⁶ A escolha por trabalhar com a literatura infantil se deu por entendê-la como um importante artefato cultural que pode corroborar na constituição das identidades infantis. Além disso, a prática de contar histórias é amplamente reconhecida no âmbito da educação escolar de crianças, bem como, comumente apreciada por parte dos pequenos. Desta forma, torna-se relevante voltarmos nosso olhar para este artefato cultural que, além de auxiliar no desenvolvimento da leitura em seus múltiplos aspectos, traz, a partir dos seus enredos e ilustrações, informações, conhecimentos e, sobretudo, visões de mundo. Não é meu objetivo aprofundar-me sobre a literatura infantil e sua relação com as práticas pedagógicas, pois não centrei minha análise neste artefato cultural especificadamente. Minha intenção foi pensar em estratégias que pudessem mobilizar as crianças ao debate de algumas questões relativas à pesquisa, sendo que considere esta história pertinente para este objetivo.

Julgo importante apresentar ao/à leitor/a as motivações que me levaram a escolher uma história a ser explorada com os sujeitos da pesquisa, bem como, uma breve análise sobre a mesma.

O livro “A Princesa Sabichona” conta a história de uma princesa que rompe com as características e comportamentos típicos das princesas de contos de fada clássicos, principalmente pelo fato de que não quer se casar. Sabichona gosta de cuidar de seus bichos de estimação e fazer “o que bem entende”. Os pais de Sabichona exigem que ela “crie juízo” e arranje um marido para se casar. A princesa, então, resolve submeter os pretendentes ao casamento à provas que ela determina, comprometendo-se a casar com aquele que superasse os desafios propostos por ela. Somente um dos pretendentes consegue vencer os diversos obstáculos que Sabichona vai inventando. Desta forma, sem outra alternativa, ela beija o príncipe com um beijo mágico que o transforma num enorme sapo. O príncipe Fanfarrão foge e a notícia do ocorrido espalha-se entre os outros príncipes. Por este motivo, nunca mais ninguém quis casar-se com a princesa Sabichona... “e ela viveu solteira e feliz para sempre”.

⁵ O planejamento desta estratégia consta no Apêndice B. (nota do autor)

⁶ O planejamento desta estratégia consta no Apêndice C. A história integral foi escaneada e gravada em um CD entregue como documento anexo juntamente ao trabalho. (nota do autor)

A escolha por esta história deve-se ao fato de que aborda uma questão fundante em nossa organização social: o casamento. Além disso, esta forma de conjugalidade tem inúmeros atravessamentos de gênero, sendo que, neste livro, alguns significados normativos são rompidos oportunizando o debate com as crianças a partir deste “cruzamento de fronteiras”. Também utilizei como critério de seleção a estética do livro, tanto em relação à dimensão narrativa como imagética, e a possibilidade que o mesmo traz para o pensamento, não de uma forma moralizante, mas atrativa e relacional. No entanto, devo dizer que também reconheço os “limites” da história, pois se inscreve numa lógica heteronormativa, como, aliás, a quase totalidade dos livros dirigidos ao público infantil. Conforme pesquisa realizada por Zandra Argüello Argüello (2005) ainda são incipientes as literaturas que representem outras formas de identidades sexuais e rompam com visões sexistas ou que problematizem as relações de gênero normatizadas. Além do mais, muitas vezes, estes materiais são de difícil acesso, por se tratarem de livros importados. Com isso não quero dizer que isto impeça que estes materiais possam ser explorados em salas de aula, contudo também penso ser importante trabalharmos com o que faz parte de nossos acervos, desde que, estes possam abrir espaço para problematizações, para reinvenções. Desta forma, não me preocupei em apresentar às crianças “a história perfeita” por um simples motivo: ela não existe. Isto seria o mesmo que pensar em verdades absolutas e posições fixas. Uma boa história, no meu ponto de vista, é aquela que pode divertir, emocionar, sensibilizar e possibilitar a discussão, a negociação e o pensamento. Invariavelmente, as histórias posicionam sujeitos e apresentam visões de mundo e neste sentido, precisamos estar atentos aos efeitos que podem provocar.

Alguns destes momentos foram gravados e outros foram filmados, sendo que, as filmagens foram feitas por uma professora-auxiliar da escola enquanto eu conduzia a atividade com as crianças. O fato de ter utilizado ora um recurso, ora outro, se deu em função de circunstâncias específicas. Quando a professora-auxiliar esteve disponível para realizar a filmagem junto à turma, utilizei a filmadora como recurso. Nos outros momentos em que estive sozinha com as crianças fiz uso do gravador. As transcrições foram por mim realizadas, sendo que não fiz uso de normatizações referentes as decupagens.

Ainda para finalizar este espaço que trata especialmente dos aspectos teórico-metodológicos gostaria de expressar mais alguns dos sentimentos e impressões sobre *transformar* minhas vivências em sala de aula e meus/inhas aluno/as em campo para pesquisa. Eu não fui a campo, eu já estava lá e fiz deste lugar o campo. Acima de tudo, penso que este movimento *transformou* a mim própria e minha prática, pois esta experiência me “forçou” a olhar para este espaço de forma interessada, prestar atenção às pessoas e aos acontecimentos

de uma forma diferente. Penso que isso se aproxima aos pressupostos teóricos de uma etnografia conforme aponta Marco Paulo Stigger (2007) que ao traçar os caminhos da etnografia contemporânea fala do movimento do pesquisador/a em transformar o *familiar em estranho*. Assim, diz o autor:

[...] a investigação de caráter antropológico volta-se hoje para a sua própria sociedade, preocupando-se em descobrir como se constroem e se desenvolvem práticas culturais que – à primeira vista e por estarem fortemente inseridas nas nossas vidas – costumamos considerar quase que parte da nossa natureza. (2007, p.33)

De forma alguma inscrevo este trabalho no campo da etnografia, pois reconheço que suas especificidades exigem um trabalho teórico-metodológico rigoroso e complexo, do qual não tenho apropriação. O que acredito ser importante expressar é que, a experiência da pesquisa propiciou-me um certo movimento que, em alguns momentos me deslocou deste lugar familiar que é escola.

É a serviço do “olhar” que a teoria nos serve como ferramentas. Não vamos a campo comprovar uma teoria, mas utilizar esta teoria de forma que nos provoque um jeito de olhar que inscreve o nosso modo de agir, ver e pensar o campo. No próximo capítulo passo a falar destes aspectos teóricos que me auxiliaram a “ver”.

3. OS FUNDAMENTOS: INFÂNCIA, GÊNERO E ESCOLARIDADE

Seguindo o jogo de analogia a que me propus a relação dos fundamentos de uma construção com a fundamentação teórica de um trabalho foi por mim pensada pela via da sustentação. As bases de uma construção, seus alicerces, serão imprescindíveis para assegurar o todo da construção. Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho, em outras palavras, os conceitos que o “colocam em pé”.

Contudo, dado o caráter sempre provisório, contingente e passível de reconstrução a que as teorias, principalmente no campo do pós-estruturalismo, estão submetidas, por ora entendo que o arcabouço teórico que procurarei reunir neste trabalho, diferentemente dos fundamentos de uma obra da construção civil, seja uma forma de sustentação que não se pretende cristalizada. É possível pensar que a construção, depois de pronta, sofre inúmeros efeitos do tempo cronológico, das intempéries, e por vezes, de arranjos mal feitos, um nivelamento inadequado, enfim, equívocos no momento da construção que podem causar conseqüências desde pequenas rachaduras, vazamentos, fissuras ou até mesmo, sua condenação. O que quero poder deixar explícito é uma idéia não sedimentada e cristalizada de fundamentação. E aqui penso ser importante iniciar definindo como é entendida a teoria no campo dos estudos pós-estruturalistas.

O conceito de teoria desde esta perspectiva vem questionar formulações advindas do “paradigma” da modernidade, como a noção de que a teoria seria o reflexo de uma “realidade”; que existiria um “real” que aguarda ser “descoberto” pela teoria destinada a explicá-lo.

Esta forma de racionalidade necessita ser entendida num contexto histórico do surgimento da ciência. A era denominada modernidade, como invenção do Ocidente, tem por características gerais a idéia de um sujeito centrado e na legitimação da Razão e da Ciência. Neste contexto, metas-narrativas fundadas em métodos científicos dotados do máximo de objetividade, explicariam a “realidade”, dariam uma ordem ao mundo e constituiriam também as bases para a produção de um sujeito universal, essencial que teria uma identidade fixa, estável e racional. (COSTA, 2002)

As convicções Iluministas estão no centro de todos os processos educacionais que constituíram as discussões a partir do século XVIII. “Torna-se difícil pensar a educação fora do contexto do predomínio da Razão, de conformidade com os cânones do Iluminismo” (BUJES, 2002, p. 61). A ciência, para a modernidade, tornou-se a forma legítima de produção

de saberes, de tal forma que não só produziu diversas formas de racionalidades fundadas em “verdades”, como também, naturalizou-as, tornando-se a base da produção de normalização.

Muitos teóricos contemporâneos têm articulado em suas análises e pesquisas os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos que engendraram o que se denomina Modernidade e as condições de possibilidade em que o paradigma positivista da ciência e da razão se sedimentou. Não pretendo aprofundar-me nestas questões, mas para esta pesquisa torna-se importante relacionar a estas formulações algumas racionalidades que foram constituídas durante este período, a saber: a infância e a instituição escolar moderna. Estes construtos serão explorados mais adiante, ainda nesta seção.

Retomando a questão da teoria, na perspectiva que tomo como referência, esta noção está intrinsecamente relacionada à produção da realidade, ou seja, ao descrever um objeto, a linguagem também produz o próprio objeto que descreve, pois comporta modos de ver e entender este objeto. Um objeto descrito através da linguagem, por exemplo, jamais corresponde a um “real”. Outrossim, o objeto é produto de discursos que se enunciam sobre ele. (SILVA, 1999)

Este modo de entender a teoria está relacionado ao que foi denominado como “virada lingüística” e que está no centro das discussões e análises pós-modernas e pós-estruturalistas. Corazza relata que, nesta via de compreensão,

[...] a linguagem é redefinida, não sendo mais vista como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’. Em vez disso, a linguagem é concebida como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo capturar qualquer coisa de uma ‘realidade’ que existiria sem que a linguagem a produzisse. (1998, p.2)

Para discutir sobre as questões que envolvem infância, corpo, gênero e sexualidade esta concepção de linguagem é central, uma vez que a linguagem não apenas descreve e interpreta o mundo; ela constitui as práticas e as identidades sociais. Como acrescenta Bujes, “o modo como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, e aos outros, e ao mundo em que estão inseridos”. (2001, p. 23)

A linguagem entendida desta forma nos possibilita colocar sob suspeita diversas noções sobre educação, pois procura desacomodar idéias que foram produzidas, como por exemplo, a noção de um sujeito-infantil essencial e a necessidade de conhecê-lo e buscar formas de desenvolvê-lo a partir de um trabalho educativo apropriado. Ao contrário, o sujeito-infantil, a infância e tudo o mais que é produzido para ela são o resultado de processos

históricos vinculados a relações de poder e saber que se instituíram em determinadas épocas. Logo, todo o movimento de saber sobre esta “identidade infantil”, através de narrativas sobre este sujeito advindas de inúmeras instituições, campos de estudo e outros meios culturais existentes constituem, enfim, estas identidades. Desta forma, a infância, pode ser considerada um efeito discursivo, uma construção social, passível de constantes fluxos e transformações que se relacionam aos jogos de poder que estão engendrados na cultura. (BUJES, 2001)

A infância, ao longo da modernidade, foi alvo de numerosos discursos. Consagradas teorias e pedagogias procuraram dar conta de descrever este momento peculiar da vida a partir de fases naturais do desenvolvimento ou processos psico-sociais, partindo de pressupostos que seriam universais, fixos e a-históricos. Por conseguinte, também promoveram uma série de prescrições sobre este sujeito, independente de fatores históricos, contingentes e culturais como questões de gênero, raça, classe, nacionalidade entre outras.

Estes múltiplos discursos e representações não são de modo algum exercidos de maneira linear, tranqüila e sem disputas, pois estão dispersos na cultura e se produzem em meio a relações de poder. O que podemos perceber através de muitas análises é que alguns significados se impõem sobre outros a passam a constituir a forma hegemônica de entender determinados eventos, objetos e também as identidades sociais. Estes movimentos ocorrem de forma tão dispersa e sutil que passam a configurar o senso comum, definindo certas práticas cotidianas e modos de ser e estar no mundo como “naturais”. Existem formas dominantes de discursos que fixam posições, que instauram uma “ordem” e legitimam certas práticas.

Campos teóricos como os Estudos Culturais e os Estudos Feministas nos ajudam a pensar a centralidade da cultura na “fabricação” dos sujeitos. Estas teorizações entendem a cultura como um território em que se compartilham e se enfrentam múltiplas e conflitantes concepções e onde se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos. Num determinado contexto, alguns significados são partilhados e se impõem sobre outros. Estes outros significados não necessariamente deixam de existir, tornando a cultura um campo de luta e de conflitos na produção de sentidos. (SILVA, 2001)

A partir das teorizações do filósofo Michel Foucault (1988), estes movimentos no interior da cultura estão imbricados com relações de poder. Na perspectiva foucaultiana, poder não está relacionado à instituições, à aparelhos específicos do Estado ou sustentado por ideologias. O poder também não é um modo de sujeição por oposição ou violência. O poder está disseminado na cultura como numa espécie de rede onde há um jogo de correlações de forças por critérios de validade, legitimidade, divisão e representação.

Os significados construídos no social, os saberes constituídos como “verdades” são produzidos e postos em circulação através de relações sociais de poder. Isto ocorre através do que vai sendo estabelecido por meio de códigos, dispositivos, signos, tecnologias, mecanismos discursivos, engendrados na cultura. O poder é inerente a todo processo produtivo.

A partir de certa racionalidade constituída por “regimes de verdade” aprendemos a olhar, a entender e conceber a infância e a criança de uma determinada maneira, como uma fase natural da vida, baseada em características biológicas e relacionadas à proteção, pureza e ingenuidade. A Pedagogia e também as disciplinas da área Psi produziram uma série de saberes e técnicas que procuraram fixar esta identidade, proclamando seu desenvolvimento cognitivo, psíquico, social e moral através de etapas evolutivas. A criança e a infância que escapam a esta lógica são consideradas com um desvio e não obstante, alvo de todo um aparato regulador.

Diversas transformações em nosso contexto cultural, principalmente com o advento da mídia e das mais diversas formas de tecnologia tem modificado substancialmente nossa forma de significar a infância, disparando uma infinidade de representações sobre a criança, através da publicidade, do cinema, programas infantis, literatura, revistas para crianças, manuais educativos, brinquedos, etc... Imagens de uma infância pura, desprotegida e ingênua convivem com outras tantas representações e cenas da vida cotidiana: crianças que trabalham em sinaleiras e vivem as contingências da rua sem a tutela de um adulto, que ocupam suas agendas com compromissos e atividades, imagens de meninas extremamente erotizadas, crianças que dominam a linguagem tecnológica e outras sem acesso a ela, crianças que consomem vorazmente e há as que seus corpos são objeto de consumo, crianças de direito, crianças de inclusão... Alguns/as teóricos/as e pesquisadores/as têm se dedicado ao estudo destas novas configurações da infância e muito têm contribuído para que pensemos os significados a ela atribuídos, produzindo outras narrativas, novos saberes e práticas.

Autores como Ariès (1981), Naradowski (2000) e Postman (1999) deflagraram em seus estudos sobre a infância o seu caráter histórico e social, percorrendo, cada um a seu modo, os caminhos que constituíram a infância como uma categoria discursiva, radicalmente inscrita na história. Bujes (2001) dedicou-se a buscar as relações de saber-poder-infância a partir da análise dos RCN (Referencias Curriculares Nacionais) para Educação Infantil e como a escola e demais instâncias educativas funcionam como “maquinarias” no sentido de produzir uma dada infância.

Partindo da idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, Shirley Steinberg (1997) buscou explorar os efeitos que a explosão de informações e as grandes corporações e instituições têm exercido na constituição das identidades infantis. Na esteira das pedagogias culturais, Ruth Sabat (2004) empreendeu estudos sobre os filmes dirigidos ao público infantil que, através de enunciados performativos, operam para constituir identidades de gênero e sexuais. Nesta relação entre os Estudos de Gênero e os Estudos da Infância vários/as pesquisadores/as têm empreendido pesquisas importantes, entre eles/as, Walkerdine (1999) e Felipe (1998; 1999; 2002; 2003), para citar apenas alguns/mas, explorando as interfaces entre infância, gênero e sexualidade nas mais diversas instâncias: escola, consumo, literatura, mídia, etc...

As pesquisas no campo dos Estudos Feministas e Estudos de Gênero, numa perspectiva pós-estruturalista têm procurado mostrar a centralidade da cultura, ou seja, como nos tornamos sujeitos de uma cultura. Este processo de assujeitamento está imbricado a um “conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas”. (MEYER, 2008, p.20). Relacionando esta questão ao conceito de gênero, podemos pensar da seguinte forma: aprendemos continuamente a sermos homens e mulheres e este processo se dá nas mais diferentes instituições sociais. Desta forma, gênero é compreendido como culturalmente construído e não “naturalmente” dado.

O conceito de gênero não se refere tão somente ao estudo da mulher, e sim procura articular o feminino e o masculino através da construção relacional e da organização social das diferenças entre os sexos, rompendo com teorizações que se baseiam em determinismos biológicos e econômicos. (MEYER, 2008). Além disso, é importante destacar que estas teorizações não pretendem falar da mulher ou do homem em sentido singular. Ao contrário, priorizam-se análises que problematizem as oposições binárias que posicionam e hierarquizam as identidades de gênero de forma fixa, estável e atemporal. Portanto, fala-se de masculinidades e feminilidades que precisam ser entendidas na articulação com outros marcadores sociais como classe, raça/etnia, geração, sexualidade, etc... Dagmar Meyer e Rosângela Soares apontam alguns dos desafios de operar com os nexos entre corpo, gênero e sexualidade:

Para nós, o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem como temas no interior dos quais se deva buscar o consenso. Ao contrário, eles envolvem disputas de valores, de poder, de tipos de comportamentos legitimados, de normas e de verdades. Desde essas perspectivas, o binarismo normal/desviante, que é tão mobilizado em torno destas temáticas, deixa de ser concebido com um “lugar seguro” para ser problematizado como um lugar

de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como “estado de normalidade”. (2004, p.12)

No próximo capítulo, pretendo articular os conceitos e formulações que dizem respeito à gênero, infância, identidade e diferença para analisar os dados produzidos para esta investigação, buscando construir alguns sentidos, questionamentos e discussões pertinentes à constituição das masculinidades e feminilidades das crianças pesquisadas.

4. A OBRA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE DISCUSSÃO

Passadas várias etapas de uma obra: projeto, terreno, materiais, fundamentos é chegada a hora de dar forma à construção. Constroem-se as colunas, levantam-se paredes, coloca-se a cobertura, fazem-se os revestimentos, etc.

Com certeza, a análise do material empírico de uma pesquisa é o momento no qual a investigação toma corpo e forma. É o esforço do/a pesquisador/a em construir sentidos a partir das questões a que se propôs.

Nesta seção, convido o/a leitor/a a percorrer os sentidos que procurei construir através da experiência de convívio e interação com as crianças, mediada pelos conceitos teóricos e vivências que me constituíram.

4.1 AS PRÁTICAS GENERIFICADAS EM DISCUSSÃO

A construção das masculinidades e feminilidades se dá por um processo atravessado por símbolos, discursos, representações e práticas num complexo jogo de forças, nos quais as identidades vão se articulando, se rearranjando e ocupando diferentes posições e lugares sociais. Estes arranjos estão em constante fluxo. Em se tratando das identidades de gênero, estas parecem, como nos diz Louro (2000), ser a primeira marca identitária que recebemos, quando, por exemplo, através das tecnologias visuais da medicina, é possível descobrir o sexo do bebê antes mesmo do nascimento. Proclama-se: é menina ou menino. Este ato performático comumente aciona uma série de práticas no interior do âmbito familiar como a produção do quarto do bebê e artefatos entre roupas e brinquedos que se endereçarão à criança, marcando diferenças entre meninos e meninas. Uma série de projetos, escolhas, trajetórias vão sendo delineadas de acordo com o que é compreendido culturalmente como do universo feminino e masculino. Como afirmam Silveira e Santos “família, escola, programas da mídia, grupos de pares, espaços recreativos – todas as instâncias socializadoras dos filhos e filhas da espécie humana – investem contínua e fundamente na sedimentação dessa identidade.” (2004, p 267)

No âmbito destas escolhas e trajetórias culturais estão os brinquedos e brincadeiras infantis. Alguns teóricos que tematizaram o brincar infantil, buscaram demarcar a brincadeira como uma prática natural da infância com uma função em si mesma. Contudo, ao

observarmos os investimentos que são apressadamente marcados nos corpos infantis em termos de brinquedos e brincadeiras direcionadas às meninas e meninos é possível pensarmos nestes artefatos como marcadamente culturais. Desta forma, também podem ser considerados pedagógicos, no sentido de que estão relacionados ao poder que se exerce na produção de identidades infantis e de gênero. Muitas pesquisas realizadas na linha dos Estudos Culturais e Feministas demonstraram que o brinquedo e a brincadeira infantil, incentivados, mediados, permitidos, controlados, endereçados, classificados pelos adultos de determinada cultura, estão imbricados no controle e disciplinamento dos corpos infantis no sentido de torná-los meninos e meninas de certa forma (BELLO, 2006; FELIPE, 1999; FELIPE, 2004; GUIZZO, 2004).

As crianças pesquisadas demonstraram, através de inúmeras situações, o quanto seus gostos e escolhas nos momentos de brincadeiras estão de acordo com uma lógica hegemônica feminina e masculina. Durante a pesquisa foi bastante comum ver as meninas em brincadeiras com bonecas envolvendo os cuidados maternos, bem como às voltas com Barbies, Pollys, Hello Kittys, castelos, casinhas, cavalos alados, princesas e uma infinidade de acessórios e kits que se referem ao embelezamento do corpo como pulseirinhas de missangas, maquiagens, acessórios para o cabelo, etc... Todo este aparato lúdico remete a brincadeiras mais tranquilas, relacionadas ao mundo familiar e privado, em consonância com um investimento no consumo de artefatos para o embelezamento e a um ideário de amor romântico. De outro modo, observei meninos representando brincadeiras com super-heróis, robôs, alienígenas, enfrentando perigos e adversidades. Carros que andam em alta velocidade em pistas com obstáculos, espadas, armas, mini-games e jogos eletrônicos, jogos de montagem e construção, futebol e brincadeiras com bola enfim, um universo de brinquedos e brincadeiras que remetem a ação, aventura, força à exploração do espaço público, ao desenvolvimento de certas habilidades corporais e de lógica, etc. Apesar destas constatações em muitos momentos, ocorreram também outras tantas situações nas quais as crianças demonstram um “borramento de fronteiras” do que acima foi descrito. Meninos e meninas agruparam-se para brincar em diversos momentos, compartilhando os mais variados brinquedos e materiais. Observei meninas agitando-se em brincadeiras que envolvem ação e movimento, e meninos explorando o espaço da casinha, brincando com loucinhas e acessórios entre outras tantas situações que poderiam ser descritas.

Entretanto foi possível constatar que a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida o que se pode perceber pela atividade proposta a um

dos grupos pesquisados utilizando encartes publicitários de lojas e supermercados da cidade, próximo ao Dia da Criança⁷:

Num primeiro momento foi proposto às crianças da 1a. série A que recortassem dos encartes os produtos que a elas se direcionavam, ou seja, todos os artefatos que julgavam ser para crianças. O grupo realizou a tarefa com grande entusiasmo, conversando continuamente sobre a diversidade de artefatos que continham os encartes, seus gostos, escolhas, pertences, desejos, etc... Reunimos todos estes materiais.

Num outro dia, sugeri ao grupo que procurassem organizar todas aquelas figuras de alguma forma. Minha idéia prévia era que iriam selecionar o material conforme o gênero. Contudo, as crianças sugeriram outras formas de classificação: bonecos e bonecas, carrinhos e similares, jogos, eletrônicos, roupas e roupa de cama, “coisas” de casinha (loucinhas, cozinhas, mobiliários,...), filmes e CDs, bichos de pelúcia, etc...

No momento seguinte perguntei se achavam possível classificar os materiais como sendo de meninos e meninas. Houve uma concordância geral do grupo e então sugeri que a fizessem. Alguns fatos chamaram minha atenção: durante a divisão, uma criança comenta sobre o filme “101 Dálmatas” ser tanto de menino como de menina. Pergunto ao grupo o que farão em relação a isso e outra criança sugere que façam um grupo para “coisas de meninos e de meninas”, ou seja, um grupo intermediário. Após este acordo, as 17 crianças presentes, manipulando o material disposto no centro de um tapete acordaram rapidamente sobre a divisão das imagens nos três grupos. Não houve nenhuma discordância ou discussão acerca desta classificação, a não ser breves comentários:

Nm: O dvd do High School Musical tem que ficar no grupo de meninos e meninas.

Bf: É, todo mundo gosta.

Df: Esse copo do Grêmio eu vou botá aqui (grupo intermediário) porque menina também torce pros times.

Caderno de anotações – 10/10/08 e 14/10/08

As crianças, em certa medida, transitam nas fronteiras do gênero no que diz respeito às suas brincadeiras. No entanto, a partir do excerto acima, ressalto o fato de que, num momento formal de classificação dos artefatos, elas, sem maiores discussões ou desacordos, classificaram conforme o gênero uma série de imagens contendo artefatos, bem como, aqueles que julgaram serem apropriados para ambos os grupos: meninos e meninas. Fica bastante claro que este aprendizado do que é adequado para cada gênero no interior de nossa cultura mostra-se extremamente eficaz, no sentido de demarcar as diferenças entre meninos e meninas e portanto, a norma, conforme podemos perceber nas imagens que seguem mostrando as classificações feitas pelas crianças.

⁷ Utilizarei somente a inicial do nome da criança em maiúscula seguida da letra f (feminino) quando se tratar de uma menina ou m (masculino) quando se tratar de um menino. (nota do autor)



Figura 3 – imagens classificadas como de meninas

De diversos modos, a “norma” está instalada através das mais variadas instâncias pedagógicas como família, escola, e sem dúvida, a mídia e as mais diversas tecnologias da comunicação. Bianca Guizzo (2005) em seu estudo sobre propagandas televisivas direcionadas ao público infantil observou que na maioria das propagandas utilizadas na sua pesquisa as diferenças de gênero eram salientadas em função do tipo de ação em que cada um destes grupos é posicionado. Comumente, as ações presentes nas propagandas protagonizadas por meninos relacionavam-se a aventura, ação, perigo e agilidade. As protagonizadas por meninas diziam respeito especialmente ao cultivo da beleza e ao culto à maternidade. Da mesma forma, as classificações feitas pelas crianças pesquisadas sugerem estas posições, por elas reconhecidas e legitimadas.

Os artefatos direcionados aos meninos e meninas podem ser considerados representações das identidades femininas e masculinas. Compartilho da idéia de Louro (2000) de que as identidades não podem ser compreendidas em torno da reafirmação dos binarismos,

uma vez que este raciocínio sugere posições fixas, seguras, estáveis. Entendo as identidades como constituídas por uma relação bem mais complexa em que se articulam variadas combinações. Ainda seguindo o raciocínio da autora “não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação.” (2000, p.68). O que podemos apreender do exemplo anterior e que vai ao encontro de uma série de estudos e pesquisas feministas e pós-estruturalistas é a compreensão de que todas as identidades são construídas culturalmente. Os brinquedos, brincadeiras e demais artefatos infantis não são neutros neste processo, ainda que, algumas classificações parecem ser tão evidentes, por se constituírem na norma, que passam a ser vistas como naturais. Isto pode ser percebido quando uma das meninas anuncia que vai colocar a imagem de um copo com o símbolo do Grêmio no grupo de meninos e meninas, uma vez que meninas também torcem para os times. Apesar de ser um tanto comum vermos na atualidade meninas vestidas com camisetas de seus times, comparecendo aos estádios de futebol, este é ainda um terreno legitimado dos meninos o que faz com que o “desvio à norma”, ou seja, meninas poderem ter um copo do Grêmio, seja justificado.

Diante da classificação feita pelas crianças por mim proposta, busco tensionar o que naquele momento foi produzido, visto que, caso não houvesse minha intervenção, talvez as questões de gênero não ficassem tão evidentes durante a atividade. Desta forma, sigo questionando o grupo sobre a forma de classificação feita. Deste diálogo destaco alguns trechos:

Professora: E por que vocês botaram estas outras coisas num grupo separado?
 If: É que essas coisas meninos e meninas brincam. Menino usa e menina usa.
 Professora: Mas vocês me disseram que bonecas também são para meninos e vocês botaram todas as bonecas no grupo das meninas...
 Bf: Profe, profe, agora eu entendi uma coisa... eu entendi uma coisa...
 Professora: Fala B!!
 Bf: É que a gente não devia dividir as coisas, porque quase tudo é de menino e de menina...
 Algumas crianças: É!
 Gdf: É, eu gosto de brincar com coisas que tem no grupo de meninos!
 Professora: Então vocês acham que podíamos juntar tudo isso num grupo só?!!
 Mf: Tem roupa que é de menina que não dá pra menino. (apontando para uma das figuras)
 Professora: Vamos ver então o que vocês acham que não poderia passar para as coisas dos meninos... Isso aqui M tu acha? (apontando para a mesma figura sugerida pela aluna)
 Mf: É, essa roupa não!
 GSf: Isso daqui também não!
 Risos e crianças falando ao mesmo tempo.
 Bf: Ai profe, é estranho menino usar roupa de menina...
 Gdf: Menino não pode usar vestido...
 Professora: E vocês já viram alguém que não tá dentro dessa regra que vocês estão falando?

If: Eu vi uma vez um menino na rua que tava usando uma camiseta da Hello Kitty.

Risos

GSf: Eu não me importo de usar camiseta de menino, tipo assim de futebol...

14/10/08

Bf: Falando em cores de meninas e meninos, eu ganhei de aniversário um vestido marrom e eu acho bem bonito. Eu vi ele na primeira vez e achei bem bonito e daí no meu aniversário eu ganhei. É o vestido mais bonito que eu tenho.

Professora: Quando a gente olha pros grupos que vocês fizeram dá pra ver as cores que são predominantes? Olhem aqui o das meninas...

GLf: É tudo roxo e rosa...

Professora: E lá no dos meninos?

Bm: Azul!!

Professora: É só azul que vocês estão vendo?

Várias crianças: Verde, colorido, azul, vermelho...

Professora: Ah! Tem muitas cores...

Gdf: E porque das meninas tem uma cor só e dos meninos tem um monte?! (levanta-se e cruza os braços)

Crianças observam as figuras e falam todos ao mesmo tempo... falam das cores...

Gdf: Ô profe, as meninas também gostam de colorido...

Ruídos, todos falam ao mesmo tempo...

Professora: Pessoal assim não vai dar, todos ao mesmo tempo, vamos ouvir o que a G tem pra falar...

Gdf: Porque só os meninos tem coisas coloridas... as meninas também gostam de colorido... não só rosa...?

GSf: É verdade!!

Todos falam ao mesmo tempo as cores que gostam...

14/10/08

A partir da discussão apresentada, um aspecto importante parece ser evidente: embora as classificações feitas pelas crianças demonstram um aprendizado que (re)produz os “lugares” ocupados por meninos e meninas, há também espaço para questionamento e resistência à norma. As identidades não se constituem de uma vez por todas, elas se produzem e reproduzem em campos de disputa (LOURO, 2000). Embora não tenha a intenção de analisar as intervenções feitas na prática pedagógica com as turmas, aproveito este trecho para destacar o fato de que, muitas vezes, a intervenção do/a professor/a, pode “abrir” este *espaço de disputa*⁸ no qual as identidades possam ser problematizadas, negociadas, reinventadas. Por outro lado, também é importante pensarmos no silêncio como produtor de identidades, uma vez que corrobora para determinadas afirmações e posições. A linguagem institui e demarca

⁸ Expressão utilizada por Tomaz Tadeu da Silva ao falar sobre currículo como um campo de disputas na obra Documentos de Identidade (1999).

os lugares dos gêneros não apenas pelo que é “dito”, mas também pelo que “não é dito”. A exemplo disso, podemos pensar na homossexualidade no contexto da educação de crianças. Em nome de certa “inocência”, a homossexualidade parece ser invisibilizada, na pretensão de eliminar esta identidade do campo da possibilidade como uma garantia à “norma heterossexual”. Muitas vezes, o espaço destes “outros” acaba por ser o da abjeção, do desvio, do indesejado. (LOURO, 2004)

“Estranho” é o termo utilizado por uma das crianças para denominar aquele que, sendo menino, usaria roupa de menina. Os risos da turma diante desta possibilidade também demonstram o lugar a que este sujeito imaginado ocupa no entendimento das crianças da turma. No caso de meninas utilizarem uma roupa tida como de menino não causou o mesmo estranhamento. Esta reação das crianças vem ao encontro do que já tem sido observado em outras pesquisas e que dizem respeito a uma maior vigilância em relação à constituição da masculinidade. A identidade masculina, branca, heterossexual ao longo dos processos sociais e históricos tem se apresentado como o exemplo mais acabado da norma, sendo entendida por muitos como a identidade não só normal, mas natural (LOURO, 2000). Desta forma, poderia esperar-se que esta identidade se desenvolvesse naturalmente, seguindo as determinações biológicas e inscritas desde o nascimento do indivíduo. Contudo, verifica-se que esta é a identidade que mais sofre vigilância e controle, sendo acionado uma série de técnicas, prescrições, recomendações, governamento. E os estranhos? Quem são eles? Onde estão? Quem os nomeia? Retornarei a estas questões no próximo capítulo. Por ora, importa destacar que os estranhos só podem ser nomeados nos processos identitários que se dão no interior da cultura.

Tomando o momento de brincadeira apresento três cenas observadas no espaço da casinha na turma da 1ª série A:

Cena 1

Três meninos brincam com bonecas e loucinhas da casinha. Demonstram explorar estes materiais num tom de “sátira”. De forma desajeitada e proposital, batem nos mobiliários, derrubam os objetos, atiram as bonecas nas camas e cadeiras do espaço. Algumas falas dos meninos são infantilizadas de forma irônica: “Nenê qué papá”, “Vamo trocá a fraldinha, ta cocô”. Todos riem muito durante a brincadeira.

Caderno de anotações – 23/10/08

Cena 2

Quatro meninas brincam na casinha. A brincadeira gira em torno do cuidado com os bebês (alimentação, banho, colocar para dormir, vestir) e nas atividades sociais da mãe, representada por uma das meninas: vai às compras, supermercado, trabalho, cabeleireiro. Uma das meninas representa a babá e outras duas se denominam as irmãs mais velhas.

Caderno de anotações – 27/10/08

Cena 3

Após concluírem uma atividade, quatro meninos reúnem-se na mesa do espaço denominado casinha na sala de aula.

Cada um pega uma boneca (tipo bebê) e começam a explorar as bonecas e rir. (não escuto o que falam).

N segurando a sua boneca diz: Essa é tu! (apontando para um colega)

Em seguida, golpeia a boneca com um soco na cabeça que cai no chão.

Todos acham engraçado e em seguida imitam o ato do colega, apontando uns aos outros como sendo as bonecas e, desta forma, imprimindo nas mesmas vários tipos de golpes agressivos: socos, bofetadas, atiram as bonecas no chão).

Todos riem muito e parecem competir quem atingirá mais a boneca que representa o colega.

Faço uma intervenção na brincadeira no sentido de cuidado com os brinquedos, pois duas bonecas têm seus rostos amassados pelos socos. Em seguida, minha fala é seguida de reclamações de três meninas:

- É, vocês estão estragando as bonecas!
- Vocês iam gostar se fosse de vocês?
- Depois vocês vão ter que arrumar tudo!!

Caderno de anotações – 04/11/08

Anteriormente, havia comentado sobre o “borramento de fronteiras” nas brincadeiras das crianças. Entretanto, a partir de uma observação um pouco mais atenta é possível perceber que a norma, anuncia-se através das falas, dos gestos, de um modo particular de interagir com o outro e as coisas. Nas duas situações em que os meninos ocupam o espaço da casinha percebe-se um esforço para distanciarem-se de um comportamento tido como feminino, ou seja, ao explorarem as bonecas, loucinhas e acessórios, o fazem de forma desengonçada e até mesmo agressiva, deixando evidente que “não são aptos” para habilidades de cuidado e maternagem. Algumas falas como as exemplificadas na Cena 1, demonstram que, apesar dos meninos usarem expressões de cuidado com bebês na brincadeira, o faziam num tom de deboche. Guacira Lopes Louro, ao relatar situação semelhante ocorrida em uma pesquisa com adolescentes observa que:

As marcas das identidades “do outro” não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas. É

preciso banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado. (2000, p. 70)

Da mesma forma, a manifestação de algumas meninas na cena 3 após minha intervenção sobre o cuidado com os brinquedos, também demonstra o quanto elas tomam as bonecas e o espaço da casinha como um território próprio, que até pode ser usufruído pelos meninos, mas que deve retornar à ordem por elas estabelecida conforme anuncia uma delas.

Não só nas brincadeiras e nos brinquedos podem-se observar as formas de posicionamentos de meninos e meninas, mas também em diversas situações do cotidiano escolar como é possível perceber na cena seguinte:

CENA 4

If e Jf voltam do banheiro e If comenta com a professora:

- Profe, tu precisa ver o que aconteceu no banheiro das meninas. Uma coisa horrível... tá cheio de papel pelo chão e não deram a descarga!

Tm comenta:

- Ah, deve ter sido alguns meninos que entraram lá...

Professora: Por que tu acha? Tu viu?

Tm: Não, é que menino que apronta mais...

Professora: Por que tu acha que menino apronta mais?

Tm: É que menino é mais sapeca...

Professora: Mais sapeca? Por quê?

Tm: Ah, isso eu não sei... é que eles são mais malandros...

Caderno de Anotações – 07/10/08

Muito facilmente vemos certos comportamentos serem “colados” a determinado gênero como o caso acima exemplificado. Ser “sapeca”, “malandro”, “bagunceiro” comumente são características associadas à masculinidade e são de tal modo arraigadas em nossa cultura que passam a constituir o senso comum, inclusive para um menino de 6 anos. Quando uma menina aproxima-se desta caracterização não raro ouvimos adultos dizerem: “Fulana é um guri!” Ou ainda é possível ouvirmos professores/as queixarem-se em relação à indisciplina da turma atribuindo a isto a quantidade maior de meninos na mesma. Não seria de nos perguntarmos as razões pelas quais a masculinidade tem tido esta forma fixa de entendimento? Como os meninos têm sido representados nos mais diferentes artefatos culturais? Quais práticas no âmbito familiar, escolar e de demais instituições pedagógicas têm corroborado para a manutenção destas características? E ainda, como são posicionados os sujeitos que vivem sua masculinidade de forma diversa? Não acredito que estas questões tenham respostas fáceis ou únicas e tão pouco tenho a pretensão de respondê-las, mesmo

porque não é este o objetivo desta pesquisa. Levanto estes questionamentos mediante os resultados que vou encontrando no decorrer da pesquisa e como forma de alimentar as formulações que venho fazendo a partir das formas como as crianças entendem e pensam as questões de gênero e como demonstram estar constituindo-se meninos e meninas. E destes apontamentos penso ser possível pensar o quanto estão imbricados a discursos e representações que convivem (não sem disputa) em nossa cultura, bem como, buscar as formas de escape e fissura nesta trajetória.

Da mesma forma como alguns comportamentos são associados à masculinidade, o universo tido como feminino também se constitui, por vezes, a partir de estereótipos. Nas duas turmas pesquisadas ocorreram situações semelhantes relacionadas ao comportamento “tipicamente” feminino:

CENA 5

Nesta turma, as crianças sentam em dois grupos de mesas: um grupo de meninos e outro de meninas. Como estava substituindo a professora titular, não me senti autorizada a modificar esta organização e também não sei dizer como foi feita esta “combinação” com o grupo.

Durante a realização de um trabalho proposto, algumas meninas começam a discutir entre si sobre a utilização/divisão dos materiais de desenho que são de uso comum. Neste momento um dos meninos comenta:

Tm: - Nossa que gritaria!!

Rm: - Guria é assim mesmo...

Professora: - Assim como?

Rm: - Gritam muito.

Professora: - Só as meninas que gritam?

Rm: - Sim.

Tm: - Não, meninos também gritam...

Rm: - Não, menino não grita. Guria grita quando tem medo de alguma coisa.

Professora: - Então tu acha que meninos nunca gritam?

Rm: - Ah, gritam quando tão olhando jogo, no estádio...

RAm: - Menino bebê até grita quando tem medo...

Professora: - Então se meninos “grandes” como vocês sentem medo não gritam?

Tm: - Eu grito!!

Rm: - Normalmente não.

CENA 6

Jogo de Memória na aula de Inglês com a professora de inglês

A professora propõe o jogo em equipes. As crianças pedem que seja meninos contra meninas ao que a professora atende à solicitação. Há um painel com compartimento para cartas numeradas. Uma criança de cada vez indica à professora quais cartas quer que ela vire tentando obter um par e, por conseguinte, um ponto para sua equipe. A equipe pode auxiliar o/a jogador/a da vez.

O jogo transcorre com muita animação e envolvimento de todas as crianças. Ambos os grupos comemoram os pares que conseguem formar.

A certa altura do jogo as meninas conseguem alguns pares a mais do que os meninos. Numa das comemorações das meninas por conseguirem um par, dois meninos colocam os dedos nos ouvidos, seguidos de outros do grupo.

A professora questiona: - Ué, porque vocês estão tapando os ouvidos?

Nm: É porque as meninas gritam demais!

Professora: Mas elas estão comemorando assim como vocês comemoraram os pontos de vocês!

Bf: É, e vocês também gritam quando ganham ponto!

Nm: Não, a gente não grita tanto que nem vocês. Meninas gritam mais!

Professora: Vamos continuar o jogo e vocês vão respeitar a comemoração das meninas assim como vocês também têm o direito de comemorar quando fazem ponto.

O jogo transcorre, as meninas pontuam e os meninos ficam imóveis, alguns de braços cruzados e outros repetem rapidamente o gesto dos dedos ao ouvido.

Na rodada seguinte os meninos fazem um ponto e comemoram timidamente, fazendo gestos com as mãos e sons bastante baixos, contidos, como: Yes!! (mão fechada e soco no ar).

A comemoração deles configura-se bastante diferente do início do jogo, parecendo quererem mostrar como a exaltação com gritos é uma característica das meninas e não deles.

Para buscar os nexos entre estes excertos e as ferramentas analíticas de que me valho, penso ser importante explicitar o que estou entendendo por estereótipo. A noção de estereótipo abrange a idéia de características simplificadas, apreendidas no interior das práticas sociais e amplamente reconhecidas no senso comum. Segundo Maria Lúcia Wortmann “os estereótipos reduzem tudo a poucos traços, exagerando-os, simplificando-os e, dessa forma, também naturalizando-os.” (2005, p. 62) De maneira econômica e hegemônica, o estereótipo busca fundar e fixar o significado de forma reducionista, estabelecendo limites e fronteiras entre, por exemplo, o “normal” e o “desviante”, o “incluído” e o “excluído”. Nas duas cenas descritas anteriormente, meninos da turma valem-se do que poderíamos entender como um estereótipo, pois em ambas as situações, é anunciado: “Guria é assim mesmo...”; “Gritam muito”; “Não, a gente não grita tanto que nem vocês. Meninas gritam mais!”

Estas afirmações não se referem tão somente às meninas das turmas pesquisadas, mas pretendem abranger o gênero feminino. No diálogo da Cena 5 o grito de meninas é associado ao medo, enquanto que o dos meninos é reconhecido nos estádios de futebol ou quando bebês, momento este em que poderíamos ler como não controlado pela racionalidade. Não há uma concordância unânime dos meninos frente a estas afirmações, pois Tm discorda das colocações de Rm. É possível que minha intervenção no momento em que questiono Rm, motivou Tm a posicionar-se contrariamente ao que Rm disse. Isso porque, crianças, por vezes, podem dizer aquilo que percebem ser conveniente no momento e que terá a aprovação do

adulto. Quero poder deixar explícito o fato de que não estive em momento algum em local neutro e insuspeito, bem como, que as falas das crianças não podem ser de modo algum tratadas como verdades sobre suas idéias e pensamentos. As falas das crianças devem ser compreendidas como ecos, vozes, práticas que se misturam, falas flutuantes, contraditórias e sempre situadas. (SILVEIRA, 2002) O que parece interessante observar é que Rm procura argumentar sobre os gritos das meninas apoiado em discursos vigentes em nossa cultura a respeito do gênero feminino, diferenciando o que é próprio de meninos e meninas em relação a gritos. Tm busca romper com a fronteira normalizadora. Sobre este cruzar de fronteiras nos diz Tomaz Tadeu da Silva:

“Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. (2000, p.88)

Penso ser importante destacar, ainda que já tenha me referido anteriormente, o fato de que a constituição das masculinidades e feminilidades se dá de forma relacional. Quando alguns meninos afirmam o que é próprio das meninas, estão também dizendo aquilo que os diferencia. Afirmando a sua identidade, fazem uma distinção daquilo que é diferente deles. A identidade e a diferença estão relacionadas às formas pelas quais a cultura produz classificações e hierarquias. Uma poderosa classificação é aquela que se fundamenta em oposições binárias, ou seja, em categorias polarizadas a exemplo: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Silva, à luz das análises do filósofo Jacques Derrida, descreve que “as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto que o outro recebe uma carga negativa.” (2000, p.83)

É a linguagem (discursos, representações,...) que define, em parte, a identidade e a diferença. Entretanto a linguagem não é capaz de encerrar o significado, pois ela não age sobre um referente já dado, natural, fixo. De outro modo, é a linguagem que buscará instituir significados às coisas, tendo sempre a marca da indeterminação e da instabilidade. Os significados compartilhados na cultura, carregam uma complexa cadeia de relações de saber-poder. (SILVA, 2000)

O enunciado “meninas gritam” e tudo o mais de significados que poderiam relacionar-se a esta afirmação: medo, fragilidade, emoção exacerbada, etc... só pode ser inteligível, uma vez que está na esteira de discursos e representações que buscam não só fixar este sentido,

mas conferir-lhe caráter essencialista. Objetivando subverter a lógica essencialista e tomando a linguagem como constituinte das identidades de gênero, podemos pensar quais discursos se articulam que possibilitem que as crianças digam determinados enunciados? Como meninos e meninas têm sido representados de forma que certas marcas sejam instituídas como naturais de cada gênero? Como os processos educativos das mais variadas instâncias (família, escola, medicina, mídia, literatura...) têm interpelado as crianças produzindo corpos, gestos, formas de ser e estar no mundo?

Muitos são os discursos que procuraram determinar a masculinidade e feminilidade em relação à dicotomia racionalidade/emoção, muitas vezes, sendo estas definições responsáveis por hierarquizações, discriminações e preconceitos relacionados aos gêneros. As sociedades modernas constituíram-se em torno de oposições binárias e para produzir esta lógica, criou-se “normas regulatórias” ou de outro modo, técnicas de governo e autogoverno do sujeito. Contudo, o processo não está garantido, não está dado à priori, precisa, pois, ser construído e regulado. (LOURO, 2004). “Daí que essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos.” (idem, p.44) Uma importante forma de reconhecimento e legitimação das normas se dá por meio de sistemas de representação.

Apresento, a seguir, outra situação de sala de aula em que se podem buscar os nexos entre sistemas de representação e a produção de identidades de gênero.

CENA 7

Nesta turma, em que estou como professora substituta está sendo desenvolvido um projeto a partir dos contos de fada. Desta forma, seguindo o planejamento da professora titular, venho contando histórias dos contos de fadas clássicos, adaptações e novas versões dos contos na atualidade que precedem uma série de atividades em torno das histórias.

Ao anunciar que iria contar a história da “Branca de Neve” um menino protesta:

Rm: - Ah não, de novo história de menina!!

Professora: - Por quê?

Rm: - É que outro dia tu contou a da “Rapunzel” e nenhuma de menino.

Professora: - E porque tu acha que são histórias de meninas?

Rm: - Ué, porque meninas gostam...

Professora: - E qual a diferença entre uma história de menina e de menino?

Rm: - É que meninos gostam de histórias de luta e... assim aventura e meninas são mais sensíveis.

If: - Eu gosto de olhar o “Ben 10” que é de luta!

Cf: - Eu também.

Jf: - Tu também já contou “O gato de botas” e “Os Três Porquinhos” que são de menino também.

Tm: - Eu gosto da história da “Branca de Neve”.

Professora: Vocês acham que tem coisas que só podem ser feitas por meninos ou por meninas?

Várias crianças simultaneamente: - Não!

Rm: - Algumas sim. Tipo, meninas não gostam de jogar futebol.

If: - Mas eu já joguei futebol...

- Eu também... (outras)

Rm: - Mas meninas não jogam tão bem...

Professora: - Eu acho que tu tem razão: mais meninos gostam de futebol que meninas. Mas isso não quer dizer que meninas não possam jogar ou que não joguem bem. Vocês viram que nas Olimpíadas o time de futebol de meninas do Brasil se saiu muito bem? As meninas podem jogar muito bem também.

Cm: - É, a Marta é bem craque.

Tm: - É, ela é muito boa.

Caderno de Anotações – 16/10/08

Novamente é possível identificar a busca de uma marca identitária fixa para os gêneros ao mesmo tempo em que o movimento de resistência à norma coloca em evidência a instabilidade da identidade que se pretende essencial. A disputa em torno das marcas identitárias dos gêneros descritas na Cena 7 deflagram sua estreita relação com a representação. O menino que marca a diferença entre histórias de meninas e de meninos não o faz senão por reconhecer, identificar estes significados na cultura. Se tomarmos os contos de fada, para ficar somente neste exemplo, é possível traçar de modo quase que hegemônico o modo como meninas e mulheres são representadas nestas histórias quase sempre associadas, à beleza, fragilidade, às atividades do mundo privado, enquanto que meninos e homens exploram o espaço público, envolvem-se em situações que exigem, coragem, força, virilidade, luta. Mas estas representações não estão restritas ao mundo dos contos de fadas, sendo possível observá-las reiteradamente e de diversos modos na publicidade, nos programas infantis, na literatura em geral, em revistas, nos manuais educativos, nos jogos e brinquedos, na moda, na forma como narramos os sujeitos através de sistemas discursivos, nos sistemas de avaliação e nas mais diversas instâncias como apontaram inúmeras pesquisas.

No entanto, múltiplas e distintas representações têm convivido na complexa dinâmica da cultura, nas quais, tanto a infância quanto as identidades de gênero se apresentam de forma fluida, cambiante, fragmentada, que vazam e escapam às normas reguladoras. Importante destacar que os meios de comunicação e as novas tecnologias, bem como Estudos Culturais e Feministas empreenderam lutas pelo direito à representação e possibilitaram que, através de suas teorizações, grupos como homossexuais, negros, mulheres, velhos, etc. historicamente constituídos como “os outros”, se organizassem na luta pelo direito de se representarem, de

produzir suas próprias narrativas. Contudo, isto está longe de ser uma relação tranqüila e não problemática. Em se tratando do espaço escolar, cabe nos perguntarmos constantemente que representações são privilegiadas nos currículos escolares? Quais representações são consideradas legítimas e assumem estatuto de verdade e quais são silenciadas?

Através dos exemplos apresentados até aqui, penso ter evidenciado o caráter generificado de determinadas práticas, comportamentos e espaços o que torna a questão de gênero mais complexa do que simples papéis e ações exercidos de forma individuais.

Tensionar as representações, a exemplo do trecho acima, pode significar uma fissura na identidade, ou de outro modo, um campo de disputa e negociação identitária onde se articulam jogos de poder. O espaço escolar pode ser tomado como uma possibilidade de desenvolver nas crianças a capacidade de crítica e questionamento das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2000)

4.2. “... E FORAM FELIZES PARA SEMPRE”: DIALOGANDO COM CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES AFETIVO-AMOROSAS

Talvez a pergunta mais interessante para a nossa reflexão não esteja pautada na busca insana sobre as origens do amor ou da paixão, mas na problematização das formas pelas quais amamos, ou ainda como administramos nossos desejos afetivo-sexuais e quais as estratégias e pressões sociais que se estabelecem para que transformemos nossos sentimentos em materialidade relacional, através do casamento, da conjugalidade e de todos os outros compromissos daí advindos. (FELIPE, 2007, p. 39)

O convite à reflexão proposto por Jane Felipe, autora da citação que abre este capítulo, serviu-me de alavanca para pensar os atravessamentos de corpo, gênero e sexualidade que perpassam a escola e a educação das crianças. Por vezes, a questão da educação para a sexualidade, que compreenderia as dinâmicas que envolvem corpo e gênero na contemporaneidade, ficam, no âmbito escolar, restritas a certos campos disciplinares como as Ciências e Biologia centralizadas num caráter científico/tecnológico ou em discursos moralizantes e vigilantes principalmente no que concerne questões de reprodução, prevenção e doença e/ou ainda, reforçam posições fundantes quanto à constituição dos gêneros. Esta forma reducionista de considerar a educação para sexualidade não nos permite analisar os inúmeros aspectos que fazem parte da dinâmica da constituição de nossas identidades de gênero e sexuais não só em práticas escolares, mas nos mais diferentes âmbitos culturais que nos constituem como cinema, televisão, internet, publicidade, literatura, atravessados pelos discursos religiosos, biomédicos, jurídicos, políticos, etc...

A também que se considerar que falar de sexualidade, principalmente em se tratando de crianças pequenas, não é fácil, pois o tema envolve valores, crenças, questões sociais e políticas e também pessoais e privadas que são entendidas de formas diferenciadas no âmbito familiar e escolar. Outra razão refere-se ao entendimento das crianças como inocentes e assexuadas, para quem a educação sexual deve ser o máximo possível invisibilizada ou controlada.

Dentre muitos temas possíveis na questão da educação para a sexualidade, Felipe (2007) destaca a forma como o amor, tem sido narrado, representado e tem constituído enfim, a forma como nos relacionamos e organizamos nossos modos de ser e estar no mundo. Nestas representações o amor, muitas vezes, é visto como um sentimento natural, intrínseco à experiência humana, vivido de forma universal pelos sujeitos independente de aspectos sociais, culturais, históricos e geográficos.

Contudo é possível observarmos que a história deste sentimento sofreu e continua sofrendo inúmeras mudanças incluindo todos os desdobramentos que a ele estão imbricados como a paixão, o casamento, a conjugalidade, a família, etc. Proliferam-se os discursos em revistas, programas de televisão, músicas, novelas, literatura, livros de auto-ajuda, etc. em que as dinâmicas amorosas são postas em pauta. Isto nos leva a pensar no amor como um construto social, implicado nas formas como é representado e enunciado. Importante destacar que estas dinâmicas envolvem classificações e hierarquizações, naturalizando certas práticas e tornando outras desviantes e anormais. Para além das práticas sexuais propriamente ditas, há uma série de representações de relações amorosas e jogos de sedução presentes nos artefatos culturais endereçados à infância e também àqueles que a elas não se dirigem diretamente, mas que não obstante, são consumidos por elas, tais como, novelas, programas humorísticos, músicas, publicidade, etc. Além disso, a dinâmica familiar e as relações que se estabelecem entre os adultos e dos adultos com as crianças também vão produzindo efeitos sobre a forma como as crianças entendem as relações afetivo-amorosas. É precisamente nestes aspectos que podemos pensar nas práticas escolares. Muitas formas de entendimento das crianças sobre estas questões são expressas através das brincadeiras nas quais representam situações da vida familiar e social. Outras vezes, estas questões são pauta em comentários e conversas como no exemplo a seguir:

If aproxima-se e diz:- Profe, tu sabe que eu tenho um namorado de verdade?

Professora: - É mesmo? E como é isso?

I: - Ele é meu vizinho, não é aqui da escola. A gente brinca muito junto, mas não se beija na boca.

Professora: - Mas tu não brinca com outros amigos também?

I: - Sim!

Professora: - E por que este é teu namorado?

I: - Ah! É que o vô dele diz que nós somos namorados...

Professora: - Ah, então é o vô que decide com quem tu irá namorar?

I: - Não, é porque eu gosto muito dele, ele é meu melhor, melhor, melhor, melhor amigo. Tu viu quantas vezes ele é meu melhor amigo?

Caderno de anotações

Muitas vezes, os adultos inscrevem as crianças em posições sociais que, em nossa cultura, são institucionalizadas como lugares legítimos das relações amorosas, como o é o namoro e o casamento. Estas posições vão sendo narradas, marcadas e muitas vezes idealizadas nos mais diferentes espaços pedagógicos que interpelam as crianças. Isto pode ocorrer de muitas maneiras e, por vezes, de forma diferenciada para meninos e meninas. Neste momento, lembro de uma situação ocorrida na escola, no momento de entrevista entre a professora e os pais de uma criança de 5 anos que estava entrando na escola. Uma das questões da entrevista era se a criança vinha demonstrando curiosidade em relação à sexualidade através de perguntas, exploração corporal, interesses, etc. O pai da criança apressou-se em responder com satisfação que sim, pois disponibilizava revistas de “mulheres peladas”⁹ ao filho e via que o mesmo ficava bastante interessado, inclusive beijando as mulheres das revistas.

Enquanto que as meninas são posicionadas e representadas nos espaços institucionais de relacionamentos amorosos como namoro e casamento, os meninos, por vezes, podem ser interpelados mais diretamente aos prazeres corporais, pois desta forma, vai se marcando e procurando garantir a masculinidade do menino, ou melhor, certa masculinidade. É importante destacar o paradoxo social vigente em nossa cultura, pois ao mesmo tempo em que é necessário controlar a sexualidade das crianças, por outro lado, há um estímulo à manifestação das identidades heterossexuais como forma de manter a ordem vigente. Deborah Britzman, ao apontar as relações que se estabelecem na produção e manutenção da heteronormatividade fala da reiterada visão que é apresentada sobre as crianças que “ou não têm sexualidade ou já são pequenos heterossexuais”. (1996, p.83). Louro (2004) ressalta que esta ordem fundamenta-se na idéia biologicista de que determinado sexo indica o gênero e este gênero, por sua vez, determinará o desejo sexual do indivíduo (pelo sexo oposto) o que torna este processo, muitas vezes, entendido como a forma natural e compulsória de

⁹ A expressão “mulheres peladas” foi utilizada pelo pai para caracterizar o tipo de revista a que se referia. (nota da autora)

desenvolvimento dos indivíduos desde a infância. Entretanto a seqüência sexo-gênero-sexualidade, entendida desta forma, não possui qualquer garantia, pode ser subvertida, negada, desviada o que coloca em marcha uma série de investimentos, de normas regulatórias a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais. Os exemplos trazidos anteriormente demonstram o quanto estes investimentos estão situados nas práticas sociais, contudo podem ser exercidos de formas diferenciadas para meninos e meninas.

Durante a pesquisa realizada, foi possível dialogar brevemente com as crianças sobre a forma como entendem algumas questões que se relacionam ao casamento e conjugalidade, não descolados de aspectos como corpo e gênero.

Este momento se estruturou principalmente em torno de uma história da literatura infantil que, conforme já mencionado, utilizei para acionar o debate de questões a que me propus junto às crianças.

Foi narrada à turma B a história “A princesa Sabichona”¹⁰ cuja personagem protagonista rompe com o destino comum às princesas: o casamento. Seria o destino somente das princesas? Durante a narração, no momento em que o príncipe Fanfarrão passa por todas as difíceis provas imputadas por Sabichona, faço uma pausa e pergunto ao grupo:

Professora: E agora o que vai acontecer? Como vocês acham que vai terminar esta história?

Cf: Ela vai se casar e ter um final feliz!

Professora: Vai se casar e ser feliz?

Sim! Vai casar! (outras crianças)

Durante a história fica explícito o fato de Sabichona não querer casar-se tanto nas ilustrações quanto no texto: **“A Princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira” ; “A Princesa Sabichona queria viver sossegada no castelo com seus bichos de estimação, fazendo o que bem entendesse (negrito meu)”**. (Cole, 2004)¹¹. Ao desafiar as crianças a anteciparem um final para a história, a manifestação é de que a princesa se case e viva feliz, sem considerarem o fato de que o desejo da princesa era ficar solteira.

Percebe-se que os enunciados de felicidade implicado em casamento e vice-versa, tão postulados nas histórias infantis, bem como em outros tantos artefatos culturais como filmes, novelas, músicas, etc. têm interpelado as crianças deste grupo produzindo seus efeitos. Não

¹⁰ O resumo desta história consta na página 21 deste trabalho e a história na íntegra está escaneada e gravada num CD que acompanha este trabalho. (nota do autor)

¹¹ Não fiz uso da referência de página das citações retiradas do livro porque a história não está paginada. (nota do autor)

precisamos fazer muito esforço para trazer à mente estas representações. Basta lembrarmos dos últimos capítulos de certas novelas em nosso contexto brasileiro em que as cenas finais comumente exibem casamentos onde, finalmente, após os mais variados percalços vividos pelos personagens, enfim, viverão a plenitude do amor, concretizado pela união através do casamento. A idéia de casamento e felicidade relacionada principalmente ao desejo feminino tal como concebemos atualmente carrega uma história complexa que envolve articulações entre amor romântico, população, família, maternidade e relações de gênero, ou seja, é na articulação entre os aspectos históricos, políticos e culturais que não só as instituições reconhecidas de conjugalidade, mas também a história deste sentimento que denominamos amor se engendram.

Articulando cinema com pedagogias de gênero e sexualidade, Louro (2000), percorrendo aspectos históricos e culturais, ressalta que, na década de 50, houve uma emergência do tema da sexualidade nas produções cinematográficas. Sem apresentar, contudo, o ato sexual em si, mostravam com muita frequência, os jogos de sedução entre homens e mulheres. Apontavam transformações nas relações de gênero, com mulheres mais independentes e mudanças nos códigos de namoro e casamento. Entretanto, isto não chega a suplantiar o casamento e a maternidade como destino. O cinema, as fotonovelas, os romances da época constituem-se em variados roteiros que recompensam as mulheres que fazem as escolhas “certas”, ou seja, casamentos e filhos, e punem aquelas que persistem em desviar-se da rota, amargando finais infelizes.

No artigo intitulado “Só as bem quietinhas vão casar” Ruth Sabat (2004) analisa filmes infantis e suas implicações na produção das identidades de gênero e sexualidade. A autora irá destacar os enunciados performáticos presentes nestes filmes e que operam na produção de identidades normais e desviantes, onde também o casamento e o ideal de felicidade se articulam nas tramas, marcando, contudo, diferenças entre os gêneros.

Penso ser produtivo utilizar o conceito de performatividade proposto pela feminista Judith Butler (1999) para a articulação do casamento ao enunciado “... e foram felizes para sempre”. Nas palavras de Sabat, “um enunciado performativo diz respeito a proferimentos que não são apenas declaratórios, mas que, ao serem emitidos em circunstâncias apropriadas, realizam o ato ao qual se referem”. (2004, p.99) De acordo com Butler (1999), um enunciado performativo necessita ser citado reiteradamente para que seja produtivo e inteligível, tornando a linguagem constituidora de significados e identidades. Desta forma, ao se proferir “e foram felizes para sempre”, não se está somente descrevendo determinado fato, pois a citação remete a uma rede ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribuem para

definir e reforçar determinadas posições e identidades. Os enunciados performáticos estão associados a normas regulatórias da sociedade e, pela sua reiteração, não só reforçam posições fixas, mas também abrem a possibilidade de produção de sujeitos e práticas que não se ajustam (LOURO, 2004). Se o ideal de felicidade reiteradamente é associado ao casamento, os sujeitos que não realizam este empreendimento são posicionados como fracassados, incompletos, estranhos.

Na continuidade da narração da história, logo que a Princesa Sabichona beija o Príncipe Fanfarrão transformando-o num enorme sapo, pergunto novamente à turma como pensam que a história terminará:

If: Ela ficou sozinha e feliz!
Professora: Alguém tem outra idéia?
Tm: Ela também virou sapo!!
Lf: Ela morreu!!
Professora: Mas porque L?
Lf: Porque ela fez maldade com o príncipe!
Professora: Ah, tu achas que por causa do que ela fez ela merecia morrer?
Lf: Ahã..
Professora: O que mais vocês acham?
Mf: Eu acho que ela virou sapa e ia se casar com o príncipe.

Neste momento, outras idéias surgem por parte das crianças, sendo que uma das meninas parece entender o caminho que a história sugere, interrompendo o enunciado performativo e substituindo-o por uma idéia contraposta: ao invés de “casaram-se e viveram felizes” “ela ficou sozinha e feliz”. Tomaz Tadeu da Silva (2000) a partir das teorizações de Judith Butler ressalta que, assim como a repetibilidade garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes há também a possibilidade da repetição ser interrompida, questionada, contestada. Diz o autor: “é nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes.” (idem, p.95)

Interessante observar que algumas crianças parecem ter encontrado uma maneira de punir Sabichona pela escolha da princesa em atravessar a fronteira da normalidade, matando-a ou transformando-a num sapo. Mas isto é só uma interpretação bastante vaga do que as manifestações das crianças poderiam significar, pois, transformá-la em sapo, poderia ser tão somente efeito do elemento mágico da história que é o beijo. Desejar a morte da princesa como final também pode estar associado ao fato de que são normalmente as bruxas más que

transformam príncipes em sapos. A história, com certeza, movimenta os significados normatizados nos clássicos infantis.

As posições imputadas à princesa aparecem mais claramente nos diálogos travados após o término da história:

If: Eu disse que ela ia ficar sozinha e feliz para sempre!
 Profe: E ai pessoal, essa é uma princesa parecida com as que vocês já conheciam?
 Vários: Nãoooo!
 Profe: Por que não?
 Rm: Porque ela é feeeia!
 Tm: Porque as outras preferiam se casar e essa aí não.
 Professora: E o que tu acha disso?
 Tm: É que ela gostava mais de ficar solteira.
 Rm: Nas outras histórias tem sempre um príncipe só e nessa tem um monte.
 Cm: Nessa daí ela faz desafios pros príncipes passar.
 Profe: O que vocês acharam desta história?
 If: Bem estranha!
 Cf: Bem legal!
 Jf: Estranha e legal!
 Profe: Por que é uma história estranha e legal?
 Tm: Os bichos são muitos malucos!
 Cf: Porque ela é uma princesa e não queria se casar.
 Profe: É estranho alguém não querer se casar?
 Cf: É que nas histórias de princesas elas querem se casar!
 Profe: E vocês já pensaram nisso? Vocês vão querer se casar um dia?
 Jf: Eu quero!!
 Outras meninas: Eu quero!!
 Meninas riem, algumas suspiram e falam todas ao mesmo tempo.
 Tm: Eu não!
 Falam todos ao mesmo tempo, professora chama Tm para manifestar-se após a turma fazer silêncio.
 Tm: Às vezes as pessoas não querem se casar, eu não sou obrigado a casar.
 Rm: O meu pai e a minha mãe não se casaram, só namoraram.
 Jf: A minha mãe vai casar!
 Professora: Ah, é mesmo!
 If: É que a mãe dela é separada do pai e daí ela vai casar de novo.
 As crianças falam ao mesmo tempo, demonstram estar mais dispersas então encaminho a discussão para o final...

Professora: Bom então agora vocês já conhecem mais uma princesa, já podem acrescentar mais uma princesa na lista de princesas que vocês conhecem. (antes de iniciar a narração da história as crianças falaram sobre as princesas que conheciam)

Lf: Ela vai ser a última da minha lista.
 Prof: Por quê?
 Lf: Porque ela é ridícula.
 Rm: É, ela é horrorosa.

Lf: Ela parece uma véia coroca.
Prof: Por que tu acha?
Lf: Porque ela é feia.
Jf: É estranha.
Prof: Porque estranha?
Jf: Porque ela não quer se casar!
Prof: Ah! Então quem não quer se casar é estranha?
Mf: Ela é muito feia!
If: Ela tem o nariz vermelho!
Risos
Profe: Ela é estranha porque ela não quer se casar ou por causa da aparência dela?
Alguns: Por causa da aparência.
Mf: O cabelo dela é todo bagunçado!
Rm: É que ela anda de moto!
Bom, então agora vocês conhecem mais uma princesa e já sabem que as princesas podem ser diferentes umas das outras..

Durante as análises da pesquisa me deparo algumas vezes, com o termo “estranho/a” proferido em determinados momentos pelas crianças. Aquilo que de alguma forma, rompe com a normalidade, não lhes parece inteligível, é posicionado como estranho, como a história de uma princesa que não quer se casar. O que algumas falas demonstram é que não só o fato de ela não querer casar-se a torna uma estranha, mas as marcas inscritas no seu corpo, muito diferentes das reconhecidas características de uma princesa, também a posicionam no campo da abjeção. A partir dos pressupostos de Judith Butler, Louro caracteriza estes sujeitos abjetos como “socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem “o exterior” para os corpos que “materializam a norma”, os corpos que efetivamente “importam”” (2004, p. 44-45). Como romper com esta lógica binária, uma vez que o desviante torna-se a referência para o estabelecimento da norma? E ainda, será que ao problematizarmos as normas vigentes no intuito de produção de múltiplas identidades não estamos caindo na armadilha das oposições binárias, constantemente classificadoras e hierarquizantes?

Levantar questões como estas no momento em que estou encerrando o processo de análise, parece-me, no mínimo, desconcertante. E como defesa tomo este momento, contraditório, duvidoso, perturbador, como justamente o movimento necessário para pensar em nossas práticas em educação. Posto desta maneira, findo esta sessão, convidando o/a leitor/a a compartilhar das discussões do capítulo final, esperando que elas, de modo algum, encerrem qualquer questão.

5. ACABAMENTOS FINAIS: LEVANTANDO ALGUMAS QUESTÕES

Viajantes pós-modernos, muitas vezes, extraem mais prazer da mobilidade e da “passagem” do que propriamente da “chegada” a outro lugar ou ao lugar do “outro”. Sentem-se à vontade no movimento. A transição, o processo, o percurso podem se constituir, no fim das contas, em sua experiência mais vital e mais “autêntica”. (Louro, 2004, p.22)

Considero que esta passagem que uso para abrir este momento de reflexão, pode traduzir, em certo sentido, os sentimentos e reflexões que me remeto ao final deste trabalho. Muito mais do que respostas conclusivas, penso que a maior valia desta pesquisa está na experiência vivida e, portanto, não tanto à “chegada em algum lugar”, mas o deslocamento e o percurso percorrido. A “viagem” realizada não foi propriamente uma “ida a algum lugar”, pois como já dito em outro momento deste trabalho, eu “já estava lá”. A viagem se deu pelo deslocamento do olhar, ou melhor, o estranhamento do familiar, o que possibilitou que eu movimentasse e produzisse novos e diferentes significados sobre um lugar comum.

Penso que as análises evidenciaram o quanto as práticas sociais são generificadas e interpelam as crianças na constituição de suas identidades, muitas vezes, (re)produzindo formas hegemônicas dominantes no que se refere ao gênero. Estes processos, na escola, na família e nos mais diferentes espaços educativos, se mostram sutis, sofisticados, engendrados sob a forma de naturalização.

Contudo esta é uma dinâmica complexa, porque nem as identidades sociais são fixas, com fronteiras bem demarcadas, tampouco as crianças são, o tempo todo e de todo o modo, passivas receptoras de uma cultura hegemônica. Tomar as vozes das crianças como corpus de análise, demonstrou o quanto o processo de constituição das identidades ocorre de forma discursiva, por vezes, contraditória, fluida, cambiante. Foi possível perceber que a mesma criança que rompe com determinado significado hegemônico numa brincadeira ou numa fala, em outro momento reafirma posições fundantes de gênero. Por vezes, cruzam fronteiras, rompem com significados através de suas interações e da forma como se posicionam e, em outros momentos, demonstram o quanto estão atravessados pelos discursos vigentes.

Se somos sujeitos da cultura, se aprendemos continuamente a “sermos” na cultura, cultura essa que é constituída por relações de poder, este é um processo que, de muitos modos, envolve regulação, disciplinamento, constrangimento, enfim, educação. Como escapar? Parece que, enquanto educadores/as, não há como nos encontrarmos num lugar insuspeito, desinteressado, acima ou fora deste mundo no qual pudéssemos nos refugiar, mantendo-nos indiferentes. Dito desta maneira pode parecer um tanto pessimista, com tons de

apatia e até mesmo determinismo. Mas não é de modo algum o que pretendo argumentar. Se o processo não está dado a priori, é pois, construído, ele envolve também resistência, subversão, desconstrução, reinvenção.

Desta forma, acredito que a investigação revisitou algumas questões que vêm sendo pesquisadas por teóricos/as que procuram entender as relações de gênero como construídas na e pela cultura. O que gostaria de inferir, a partir deste trabalho, já apontando sua maior relevância para mim, é que poderíamos estar empenhados em nossas escolas e demais espaços educativos em imprimir, minimamente, pedagogias que privilegiassem o conflito. Não só em relação à construção de gênero, mas a todo o conhecimento e experiência cultural, procurando minar a lógica positivista que se sedimenta no consenso. Isto requer que entendamos o conhecimento como algo que, mesmo pretensamente essencial e natural, emerge sempre e através de conflitos.

Para que levantemos questões relevantes ao debate e à problematização com alunos/as nos espaços escolares é preciso, pois, tirar estas questões da posição consensual em que estão naturalizadas. E este movimento exige subversão do pensamento, talvez pouco exercitado em nossa tradição escolar, incluindo os cursos de formação de educadores/as.

A partir desta investigação, penso que uma possibilidade para este empreendimento é a de buscarmos aportes teóricos que nos auxiliem a sofisticar nosso exercício de “suspeita” sobre nossas práticas na escola e os saberes que nela circulam. Procurar manter nossa relação com os/as alunos/as constantemente em “xeque” e conforme postula Michel Foucault “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.” (1996, p.51).

Desta forma, as interfaces entre infância, gênero e escola não se esgotam, muito antes pelo contrário, elas se multiplicam e se complexificam à medida que nossos olhares mudam de foco e alteram as lentes.

REFERÊNCIAS

- ALANEM, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.
- ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. Dialogando sobre gênero com crianças a partir da Literatura Infantil. Dissertação de Mestrado de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- ÁRIES, Philippe. A história social da infância e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* Dissertação de Mestrado de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Vol 21 (1), jan/jul. 1996. p. 71-96.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 153-172.
- COLE, Babette. A Princesa Sabichona. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. Temas culturais: um modo de luta curricular. *Palestra de 7º Seminário Municipal / 4º Seminário Regional de Educação de Panambi/RS*, 03/ago./1998.
- _____. Olhos de poder sobre o currículo. *Revista Educação & Realidade*, v. 21(1), p. 46-70, jan./jun. 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____ (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. RJ: DP&A, 2002. p. 143-156.
- _____. Currículo e Política Cultural. In: _____ (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.
- DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Revista Educação & Realidade*, v. 25(2), p. 163-177, jul./dez. 2000.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et ali (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora FURG, 2007. p. 31-45.

_____. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: V ANPEd Sul - Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, 2004, Curitiba. Anais do V ANPEd Sul.. Curitiba, 2004. v. único. p. 388-388.

_____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 53-65.

_____. “Cachorras”, “Tigrões” e outros bichos: problematizando as questões no contexto escolar. Alvorada. Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. Entre tias e tiazinhas: pedagogia culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. POA: Mediação, 1998.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. Dissertação de Mestrado de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *História da sexualidade. Vol. 1: a vontade de saber*. 18º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. In: I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - identidade, poder e diferença, 2004, Canoas. Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - identidade, poder e diferença. Canoas : Editora da Ulbra, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Corpo, escola e identidade. In: *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, nº2, jul/dez, 2000. p. 59-75.

_____. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane M.; MENDES Fº, Luciano; VEIGA, Cyntia G.. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar. Gênero e sexualidade na educação escolar. In: Salto para o Futuro: Educação para a igualdade de gênero. Ministério da Educação. Ano XVIII, Boletim 26, nov., 2008.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____ (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-13

NARADOWSKI, Mariano. A infância como uma construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V.. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p. 95-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____ (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190-206.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-101.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SANTOS, Cláudia Amaral dos. Gênero e diferença em textos escolares infantis. In: CARVALHO, Marie Jane Soares Carvalho; ROCHA, Cristianne Maria Famer (orgs.). *Produzindo gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 267-278.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-84.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis Heron e outros (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, PMPA, 1997. p. 98-145.

STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando; SILVEIRA, Raquel da. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando; SILVEIRA, Raquel da. (orgs.). *Estudos*

etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. POA: Ed. UFRGS, 2007, v. 1. p 31-50.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação & Realidade*, 24(2): 75-88, jul./dez. 1999.

_____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-215.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

_____. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. RJ: DP&A, 2002. p. 73-117.

APÊNDICE A – MODELO DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRES E ESCLARECIDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa tem por objetivo dialogar com as crianças da turma da 1ª série A da Escola // a respeito de questões que envolvem corpo e gênero, através de estratégias pedagógicas tais como: exploração de imagens, contação de história da literatura infantil, desenhos, diálogos com o grupo, etc. Estes momentos ocorrerão dentro do espaço escolar em período de aula.

Também farão parte da pesquisa observações feitas a partir das manifestações das crianças em momentos diversos do cotidiano escolar.

As informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado dos objetivos e da justificativa da realização desta pesquisa, bem como dos procedimentos que meu/inha filho/a será submetido/a.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Licenciada em Pedagogia Débora Francez Sostisso, professora desta turma e aluna do Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela Professora Dra. Jane Felipe de Souza, professora titular do PPGEDU/FACED/UFRGS.

Para quaisquer dúvidas a pesquisadora coloca-se à disposição para eventuais esclarecimentos através dos telefones (51) 3065 2582 (res.) e (51) 8201 6678 (cel.).

Assinatura do/a responsável:

Assinatura da pesquisadora:

Novo Hamburgo, _____ de dezembro de 2008.

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE COM ENCARTES PUBLICITÁRIOS PARA TURMA A

Aula 1

- Conversa informal com o grupo sobre a aproximação do Dia das Crianças. Perguntas para mediar a conversa:
 - Como vocês comemoram o Dia das Crianças?
 - Vocês ganham presentes? Vocês escolhem os presentes?
 - Vocês olham as propagandas de produtos para crianças na TV?
 - As propagandas aumentam perto do Dia da Criança?
 - O que vocês acham das propagandas?

- Distribuição de encartes de lojas e supermercados da cidade para que, em pequenos grupos, recortem os artefatos que se destinam às crianças.
- Reunir todo o material e conversar sobre a quantidade de artefatos presentes nestas propagandas e possíveis significados relacionados ao consumo.

Aula 2

- A partir do material coletado nos encartes perguntar ao grupo se é possível organizarem os artefatos de alguma maneira.
 - É possível separá-los em “coisas” de meninos e “coisas” de meninas?
- Se for possível propor que façam esta classificação
- Conversar sobre a classificação feita.

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO PARA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “A PRINCESA SABICHONA” PARA TURMA B

- Conversa inicial:
 - Que princesas vocês conhecem?
 - Como elas são?
- Apresentação do livro e do nome da história
- Narração até a página em que o Príncipe Fanfarrão passa por todas as provas imputadas pela princesa. Pergunta: Como vocês acham que vai terminar esta história?
- Na continuidade da narração da história, logo que a Princesa Sabichona beija o Príncipe Fanfarrão transformando-o num enorme sapo, pausa novamente: Como vocês acham que esta história continua?
- Após o final da história conversa com o grupo a partir dos seguintes questionamentos:
 - O que vocês acharam da história?
 - O que mais gostaram?
 - Como era a princesa desta história?