

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

CÁSSIA CRISTINA FURLAN

**CRIANÇAS E PROFESSORAS COM A PALAVRA:
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS**

CÁSSIA CRISTINA FURLAN

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS E PROFESSORAS COM A PALAVRA:
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS**

CÁSSIA CRISTINA FURLAN

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS E PROFESSORAS COM A PALAVRA:
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS**

Dissertação apresentada por CÁSSIA CRISTINA FURLAN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª.: VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F985c Furlan, Cássia Cristina
Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis / Cássia Cristina Furlan. -- Maringá, 2013.
230 f.: il., color., figs., tabs., fotos.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, 2013.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Infância. 4. Docência. I. Müller, Verônica Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.71

AHS-001526

CÁSSIA CRISTINA FURLAN

**CRIANÇAS E PROFESSORAS COM A PALAVRA:
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller (Orientadora) – UEM

Prof. Dr^a. Silvana Vilodre Goellner – UFRGS – Porto Alegre

Prof. Dr^a. Eliane Rose Maio – UEM

22 de março de 2013.
Data de Aprovação

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às pessoas especiais da minha vida. Algumas já não estão mais presentes, outras, ainda que ausentes, permanecem sempre em pensamento. E, em especial, àquelas pessoas que dividem momentos e experiências com doçura e esperança sempre.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Dr^a. Verônica Regina Müller que, com carinho, paciência, apoio e sabedoria, ensinou-me o valor e a importância do rigor acadêmico, compartilhando conhecimentos e experiências significativas para o meu crescimento como pessoa e profissional, e a quem admiro muito pelos valores e ensinamentos que levarei comigo para a vida toda.

À minha família, em especial à minha mãe, Dalci, que sempre me apoiou em todos os sentidos, estando ao meu lado, mesmo que à distância. A você, a minha eterna gratidão e amor por sempre acreditar em mim.

À Tatiane Siqueira dos Santos pela paciência, companheirismo, carinho e compreensão em todos os momentos, compartilhando vivências e sonhos, alegrando os meus dias e fazendo-se presente sempre.

À professora Dr^a. Patrícia Lessa dos Santos, por todo apoio e incentivo dado ao longo desse processo, e por sua amizade, a qual me fez ver que pessoas que passam ao longo dessa jornada podem ensinar muito e também podem ser vínculos que não serão jamais esquecidos.

Às professoras: Dr^a. Eliane Rose Maio e Dr^a. Silvana Vilodre Goellner pelas valiosas contribuições ao longo dessa jornada acadêmica.

Aos/às professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Às professoras: Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado e Dr^a. Analete Regina Schelbauer que, indiretamente, foram importantes para o meu ingresso no mestrado, com palavras de incentivo e acolhimento.

Às crianças que aceitaram participar e contribuíram para o trabalho, com suas maneiras ímpares de ser e pensar sobre situações cotidianas.

À escola e, em especial, às professoras, que gentilmente se dispuseram a participar do processo formativo proposto e contribuíram imensamente para a realização desta pesquisa.

Às educadoras/es do *Projeto Brincadeiras*: Andresa, Andressa, Mariana, Carolina, Taluana, Amanda, Michely, Eliane, Nathália, Valquiria, Larissa, Patrícia, Ana Maria, Jéssica, Wagner, Maria Angelita, Maristela, Dr^a. Sheila Maria Rosin (Coordenadora do PET-PEDAGOGIA).

Às queridas e aos queridos do Grupo de Estudos Infância, Adolescência e Juventude e do PCA: Fabiana, Layla, Luisa, Maria Angelita, Maristela, Wagner, Samara, Poliana, Paula, Renata, Marcelo, Rosely, Patrícia, Alexandre, que contribuíram muito para este trabalho por meio das discussões teóricas e trocas de ideias e reflexões em encontros prazerosos e acalorados.

A duas amigas especiais nessa jornada: Juliano Cesar de Oliveira, pelos momentos importantes passados juntos e pelas grandes contribuições técnicas na realização desta pesquisa, auxiliando-me em todo o processo informatizado de edição de fotos e imagens; e, Pedro Henrique Carnevalli Fernandes, pelo carinho e dedicação, compartilhando experiências acadêmicas e sendo um grande amigo.

À Fundação Araucária, pelo incentivo financeiro no primeiro ano de realização desta pesquisa.

A todas e todos que, de diversas maneiras, contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada!

Ser Menina

Engraçada, a Ciça: Anda descalça
Pula carniça, Tudo esmiúça,
Faz tanta bagunça!
Será que tem preguiça
De parecer moça?
Também pudera:
Tão pequenina e já é fera
No skate, no bafo, no gol,
Lambada e rock'n'roll.
Mas tudo tem sua hora...
... e essa menina da breca
Vira uma senhora
Que faz doce de geleca
E sorvete de glostora
Para o lanche da boneca.
Depois prova e joga fora.
Que delícia a Ciça!
Fala depressa, Pois na cabeça
Tem mil conversas...
Às vezes pirraça
e volta a ser criança.
Qual delas é Ciça? Bebê mimado
Ou a especialista em bordado,
em tanque, vassoura e cozinha,
brincando de casinha?
A Ciça é impossível.
Xereta a gaveta do Beto:
- Isto é um fusível?
Abre o diário secreto e encontra algo
Terrível escrito em outro alfabeto
com uma tinta invisível.
- Vai graxa, senhor?
Ciça pergunta ao pobre avô.
Então besunta de estranha cor
seus chinelos e assunta:
- Valeu, doutor?
Porém, que espanto,
quando essa menina, por encanto,
põe blush, collant e gel
para dançar Ravel.
Moleca ou bailarina
tamanho pingo de gente
desde pequenina
descobriu que, de repente,
há jeitos de ser menina
ou menino, simplesmente.

Angela Leite de Souza

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCA	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
UEM	Universidade Estadual de Maringá
GEPECOS	Grupo de Estudos em Pedagogias do Corpo e da Sexualidade
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT	Grupos de Trabalhos
ST	Simpósios Temáticos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PEA	População Economicamente Ativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DETRAN/PR	Departamento de Trânsito do Paraná
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Transexuais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
LGBTTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo
STF	Superior Tribunal Federal
PLC	Projeto de Lei da Câmara
CNBB	Congregação Nacional de Bispos do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano de Políticas para Mulheres
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tabuleiro do jogo <i>Trilhas da Diversidade</i>	37
Figura 2: Crianças no <i>Projeto Brincadeiras</i>	39
Figura 3: Jogando	40
Figura 4: Intervenção das/os educadoras/os no primeiro dia de encontro.....	40
Figura 5: Intervenções no segundo dia de encontro	41
Figura 6: Dinâmica do Patinho Feio realizada no primeiro dia de grupo.....	43
Figura 7: Deixe-me.....	44
Figura 8: Participação na população ocupada, por grupamentos de atividades, segundo o sexo (%) – (2003-2011)	99

FURLAN, Cássia Cristina. **CRIANÇAS E PROFESSORAS COM A PALAVRA: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2013.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar a opinião de crianças e professoras a respeito de gêneros e sexualidades. Para tal, dedicamo-nos a verificar de que forma as crianças e as professoras de uma escola municipal da cidade de Sarandi entendem as questões de gêneros e sexualidades. Em seguida, buscamos conhecer o que as professoras acreditavam ser o pensamento das crianças sobre a temática e analisar o que aquelas pensavam sobre as percepções destas a respeito de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, focando perspectivas de formação para professores/as e crianças, propusemo-nos a criar um jogo pedagógico específico para a discussão de gênero e sexualidade, a ser usado na investigação em questão. A partir dessa experiência, colocamo-nos a colher críticas e sugestões das professoras sobre o jogo, o qual está focado nas questões em estudo, visando a otimizá-lo em sua forma final. Os dizeres das crianças e das professoras acerca das representações de gênero e sexualidade foram conseguidos a partir da aplicação do jogo *Trilhas da Diversidade*, dentro do *Projeto Brincadeiras*. Além disso, com as professoras, utilizamos a técnica do grupo focal apresentando os dizeres das crianças e observando suas opiniões e, ao final dessas discussões, buscamos realizar a formação teórica com as professoras, visando à preparação e ao incentivo ao trabalho pedagógico com essas temáticas na escola. No total, participaram das intervenções com o jogo 18 crianças, sendo 10 meninos e 8 meninas, e 13 professoras. Os resultados indicam que o *Trilhas da Diversidade*, como um instrumento motivador que conduziu às problematizações do tema possui aspectos que precisam ser revistos e reformulados. A experiência com o jogo nos confirma que o brinquedo pode ser uma forma muito eficaz de aproximação dos adultos às ideias das crianças; e que o brinquedo pode ser também uma forma eficaz de nos aproximarmos das ideias dos adultos; e mais, que o mesmo brinquedo pode servir para gerações tão diferentes. As crianças se revelaram não ser um resultado automático da cultura, nem do que as professoras ensinam. O imaginário infantil é um fator que deve ser valorizado. Quanto às docentes, a necessidade de formação específica para a docência sobre a temática constitui um pressuposto confirmado durante a pesquisa, sobretudo pela grande distância entre o discurso de pesquisadores/as na área e o discurso das professoras. A dúvida e o autoquestionamento constituem elementos fundamentais para uma educação que se quer emancipatória. No decorrer de toda a pesquisa, tanto em relação às crianças como às docentes, vários foram os momentos e situações em que o conflito se estabeleceu, advindo daí uma reflexão crítica. A escola tanto pode dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços em que se discutam as diferenças e o respeito às diversidades. Essa instituição tem muito a fazer pelas crianças. A infância urge. Pequeno é o tempo de brincar, de imaginar, de estudar, de conquistar dignidade. Não se pode mascarar a educação que se dá aos meninos e meninas e esperar uma sociedade melhor. É preciso criar situações de crise, dando condições para que se produzam novas formas de entendimento e novas práticas de superação capazes de alargar novos horizontes.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Infância; Docência.

FURLAN, Cassia Cristina. **CHILDREN AND TEACHER'S VOICES: GENDER AND SEXUALITY IN CHILDREN'S CULTURES**. 231 p. Dissertation (Master of Education) - University of Maringá. Advisor: Veronica Regina Müller. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the opinion of children and teachers concerning to gender and sexuality. Thus, we intended to verify how children and teachers from a public school in the city of Sarandi understand gender and sexuality issues. It searched to know the teachers' perception on children's thinking on the subject as well as analyze those thought about gender and sexuality. At the same time, by focusing on prospects for teachers and children education, we decided to create a game for specific pedagogical discussion of gender and sexuality, to be used in the research. From this experience, we asked for the teachers' criticisms and suggestions about the game, which is focused on the discussed issues in order to optimize it in its final form. The children's and teachers's voices about the representations of gender and sexuality have been achieved from the application of game *Diversity Trails* within the *Playing Project*. Moreover, with the teachers, we used the focus group technique featuring the words of children and observing their opinions and, finally, we made theoretical training to the teachers, in order to prepare and encourage educational work on such themes in school. The intervention game involved 13 teachers and 18 children: 10 boys and 8 girls. The results indicate that the *Diversity Trails* game, as a motivating tool that led to problematizations theme, has aspects that need to be reviewed and reformed. The experience with the game confirms that it can be a very effective way of bringing together the ideas of adults to children as well as can be an effective way to approach the ideas of adults for different generations. Children proved to be neither an automatic result of culture nor on what the teachers teach. The child's imagination is a factor that should be considered so doubt and self-questioning are essential elements for an emancipatory education. Concerning to teachers the need for specific training on the subject is an assumption confirmed during the research, particularly due to the large gap between the discourse of researchers in the area and the discourse of the teachers. During all the research, both in relation to children and the teachers, there were several moments and situations in which conflict was established and promoted a critical reflection. The school can either carry on prejudices and stereotypes or encourage the creation of spaces to discuss the differences and respect for diversity. Such an institution has a lot to do for children. Childhood urges. Short is the time to play, to imagine, to study, to gain dignity. One cannot mask the education given to boys and girls and, thus, expect for a better society. It is necessary to create a crisis, giving conditions to produce new forms of understanding and new ways of effective overcoming in order to broaden horizons.

Keywords: Gender, Sexuality; Childhood; Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ARQUITETURA DA INVESTIGAÇÃO	25
2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	25
2.2 O <i>PROJETO BRINCADEIRAS</i>	28
2.3 GRUPO DE CRIANÇAS, PROFESSORAS E LOCAL EM QUE CONVIVEM	30
2.4 O JOGO TRILHAS DA DIVERSIDADE	36
2.5 PROCEDIMENTOS.....	38
2.5.1 As crianças e o Trilhas da Diversidade	38
2.5.2 Intervenção pedagógica com as professoras	42
2.6 ANÁLISE DO DISCURSO E O TRABALHO DE TRADUÇÃO.....	45
3 GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA: DISCUSSÕES TEÓRICAS	53
3.1 TEORIZAÇÕES FEMINISTAS	53
3.2 CULTURA, GÊNERO E SEXUALIDADE: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES. 60	
3.3 INFÂNCIAS E SUAS IDENTIDADES	70
4 GÊNERO, SEXUALIDADE E AS INSTITUIÇÕES	86
4.1 FAMÍLIA	87
4.1.1 “[...] meu pai não ajuda em casa [...]”: gênero e divisão sexual do trabalho.....	88
4.1.2 “Eu tenho boné rosa [...] eu uso brinco na orelha”: identidades de gênero em construção	102
4.1.2.1 “[...] mulher pode bater no homem, porque ela é fraca e nem dói quando bate”:	
gênero e violências	112
4.1.3 “[...] a família tem problema, tem esse negocinho aí [...]”: sexualidade em questão	115
4.2 RELIGIÃO E LAICIDADE NO BRASIL	132
4.2.1 “[...] mas na minha igreja não pode”: sexualidade e dogmas religiosos	134
4.2.2 “[...] vou ser submissa ao meu marido, vou oberdecê-lo, ela falou em voz alta [...]”: gênero e religião.....	144

5 GÊNERO, SEXUALIDADE E LUDICIDADE	150
5.1 “[...] <i>ELA VAI BRINCAR COM BRINCADEIRA DE MENINA</i> ”	151
5.2 “ <i>MINHA TIA BRINCOU COM MOLEQUE E VIROU GAY</i> ”	162
6 GÊNERO, SEXUALIDADE E DOCÊNCIA	170
6.1 “[...] <i>TEM PROFESSORA QUE TEM UMA BARREIRA [...]</i> ”: FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADE	170
6.1.1 “[...] <i>nós teríamos um grande problema familiar [...]</i> ”	172
6.1.2 “[...] <i> você fala meio superficial, porque eu não vou abordar nada...</i> ”	174
6.1.3 “ <i>Eu sou bem tradicional mesmo, bem careta mesmo [...]</i> ”: padronização e normatização de estereótipos e preconceitos.....	179
6.2 “[...] <i>ELE NÃO TEM ORIENTAÇÃO EM CASA, TEM PAI DE CHOCODEIRA [...]</i> ”: EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS	185
6.2 QUEBRA DE PARADIGMAS: O QUE FAZER ENQUANTO EDUCADOR/A.....	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	224
ANEXOS	230

1 INTRODUÇÃO

Início essa pesquisa apontando experiências que determinaram a minha trajetória acadêmica, procurando explicitar os motivos que me levaram a empreender a viagem rumo aos estudos de gênero, sexualidade e infância culminando na construção desta dissertação de Mestrado.

As mulheres da minha família são grandes exemplos e foram determinantes no direcionamento e aprofundamento dos estudos referentes às questões de gênero e sexualidade, pois cada uma delas, a sua maneira e em seu tempo, construiu sua história buscando condições melhores de vida e de sobrevivência, proporcionando-me as suas experiências e orientando meus caminhos até o presente momento.

Meus avós, oriundos da zona rural, não tiveram oportunidade de estudar. Entretanto, minha avó materna, tendo estudado até a 3ª série primária, e lamentando-se pela proibição paterna que a impedira de continuar, sempre incentivou minha mãe a realizar o que ela não pôde ser: professora. Assim, em 1976, minha mãe concluiu o curso de Magistério, o que lhe permitiu ser docente em alguns colégios. Em razão de dificuldades financeiras, só em 1989, um ano após o meu nascimento, iniciou o curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFI). A trajetória percorrida por ela sempre foi sofrida, tendo de trabalhar, cuidar do casal de filhos e fazer faculdade em outra cidade. Todavia conseguiu, após anos de luta, conquistar seu espaço em uma Instituição Federal de Educação, como docente. Ela nos fez compreender a importância do estudo e incentivou-nos a estudar.

Minhas avós tiveram de ser mulheres fortes para construírem suas histórias de superação em meio à imposição da subserviência feminina das estruturas patriarcais e machistas em que viveram. Já o percurso de vida de minha mãe tem sido o de combate a tais estruturas, a duras penas. Se de um lado conquistou independência profissional e financeira, de outro, tudo isso tem sido realizado em meio a constantes conflitos, dado o confronto com posições reacionárias, e na acumulação de dupla (e às vezes até tripla) jornada de trabalho. Cresci vivenciando uma história de busca de superação das desigualdades de gênero dentro de minha própria casa, fator que gerou indignações diante das diversas situações de desigualdades impostas nessa sociedade sexista e homofóbica.

Em 2006, cheguei à graduação em Educação Física, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na qual tive oportunidade de conhecer o trabalho de professores/as aos/às quais devo muito do desenvolvimento alcançado em minha trajetória acadêmica.

Comecei a fazer parte do Grupo de Estudos em Pedagogias do Corpo e da Sexualidade (GEPECOS), coordenado pela prof^a. Dr^a. Patrícia Lessa, e sob sua orientação fui direcionando minha trajetória acadêmica. Defendi a minha monografia, cujo título é “*Além das aparências: gênero e corpo no cotidiano da Educação Física Escolar*”, questionando alguns paradigmas da educação física e da educação. Essa pesquisa considerou a necessidade da quebra de preconceitos e discriminações que adentram também as aulas de Educação Física, não permitindo que meninos e meninas possam se expressar espontaneamente.

Com aporte teórico das discussões acadêmicas, algumas produções técnicas foram construídas por mim, como é o caso de jogos, brinquedos e brincadeiras – por exemplo: “*Por que não pode?*”, “*Trilha da igualdade*”, “*Estouro social*” – sobre as questões de gênero e sexualidade, visando à demanda por materiais para uma intervenção pedagógica que permita modificar a prática ou, ao menos, fazer refletir sobre a questão.

A partir desses jogos, os questionamentos acerca das relações de gênero e sexualidade foram surgindo, inicialmente pensando a formação de professores/as, um tanto quanto defasada nessa perspectiva, mas também investigando como as crianças pensavam-nas dentro do brincar, nos seus cotidianos.

O embasamento teórico adquirido até o momento tem-me possibilitado discussões e debates sobre o assunto em foco. Assim, os problemas sociais com os quais me deparei ao longo do curso fizeram despertar em mim o inconformismo com as contradições nas relações de gênero e sexualidade. Estando ligada a movimentos mais amplos e à vida universitária, tive acesso a momentos de reflexão e de questionamentos que não seriam possíveis por outros meios, dando continuidade a essa busca por mudanças na pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, é crucial o entendimento de que hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros. Sendo assim, devemos considerar o que afirma Guacira Lopes Louro (2008, p.23), “o único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la”.

Com base na apresentação inicial, e considerando como tema de estudo a cultura e as relações de gênero e sexualidade na infância, a pesquisa que segue pautou-se nos estudos da sociologia e antropologia da infância, (SARMENTO; PINTO, 1997, SARMENTO, 2002a e b; MULLER, 2007; TOMAS, 2006, BORBA, 2005a e b, 2006; dentre outros/as), nas teorias

feministas, abrangendo os estudos de gênero¹ (LOURO, 2002, 2004, 2007 a e b; HARAWAY, 1994; BUTLER, 2003; SCOTT, 1995; WEEKS, 2000, dentre outros/as), na teoria foucaultiana (FOUCAULT, 1988, 1996, 1997, 2008) e nos estudos culturais (HALL, 2000, 2003; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; BHABHA, 1998, dentre outros/as).

O termo gênero ou *gender*, segundo Louro (2007b), passou a ser usado a partir das feministas anglo-saxãs para mostrar a distinção do termo sexo ou *sex*. A autora afirma que foi visando rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual que as feministas acentuaram, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72). Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados; não se nega a biologia, mas enfatiza-se a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. O conceito de gênero passa a ser usado, então, com um apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros, considerando-se também os homens em suas análises, visto que estes estudos, inicialmente, pautavam-se, sobretudo, nas discussões específicas das mulheres. No Brasil, é no final dos anos 80 que as feministas passam a utilizar o termo “gênero”. Entretanto, de acordo com uma das discussões levantadas pela autora, o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar alguns questionamentos, os quais visam romper com lógicas dicotômicas e supostamente “naturais”. Mesmo as práticas e teorias feministas, com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução, estão construindo gênero (LOURO, 2007b).

Para conhecimento das produções teóricas sobre a temática que nos interessa, buscamos referenciais de textos produzidos no período de 2007 a 2011, em dois eventos importantes da educação: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação², da qual foram objeto da nossa atenção as reuniões de número 30 a 34; e o Seminário Internacional Fazendo Gênero, nos dois encontros ocorridos em 2008 e 2010, por serem os últimos realizados no período de cinco anos demarcados para o nosso levantamento.

¹ Utilizamos em diversos momentos da pesquisa, os Estudos de gênero e teorias feministas, quando nos referimos às teorias, abarcando também as discussões da sexualidade, pois estes estudos/teorias abordam as sexualidades desde uma perspectiva feminista, foucaultiana e/ou de gênero. Como afirma Louro (2007b, p.25), “é importante que notemos que grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões da sexualidade”. Entendemos que as identidades de gênero e identidades sexuais apresentam distinções, entretanto, na prática social tais dimensões são, usualmente, articuladas e confundidas. É, sobretudo importante, compreender que tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, como supõe Louro (2007b), as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

² A ANPEd é uma sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação na área de Educação, que promove reuniões anuais de entidades com apresentação de trabalhos em diversas temáticas.

Na ANPEd, investigamos três Grupos de Trabalhos (GT) escolhidos segundo os interesses da nossa pesquisa, que foram os GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), Formação de Professores (GT08) e Gênero, Sexualidade e Educação (GT23).

No GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos, nos anos de 2007 a 2011 foram apresentados 85 trabalhos, versando sobre diferentes enfoques que consideram a criança de 0 a 6 anos. Dentre eles, apareceram trabalhos sobre criança e meio rural, crianças tupinambá, Xacriabá e Sateré-Mawé, políticas públicas, crianças em contextos escolares; também encontramos trabalhos apresentados sobre os direitos das crianças, a questão da docência e educação infantil, educação infantil, infância, cidadania, cultura e cidades, manuais, livros didáticos e literatura infantil, acessibilidade em parques infantis. Em relação a pesquisas com crianças, os assuntos se referiam a levantamentos de trabalhos da ANPEd, reflexões metodológicas sobre pesquisas em contextos pré-escolares, infância e crianças nas obras de Paulo Freire. Em relação à infância e brincadeiras, os trabalhos versavam sobre experiências, linguagem e brinquedos, infância, brincadeira e cultura e amizade no brincar; algumas discussões sobre a infância pós-moderna. Porém, nos trabalhos apresentados nos cinco anos, não encontramos nesse GT nenhum que tratasse da infância e as relações de gênero e sexualidade.

No segundo GT pesquisado, encontramos 113 trabalhos apresentados sobre formação de professores. Nesses 113 trabalhos, os temas variavam entre formação continuada, docência universitária, professores na educação infantil, pesquisa e formação docente, educadores sem terra, as discussões de formação docente e multiculturalismo, educador social, formação de gestor, dentre outros. Neste, assim como no primeiro GT visitado, não encontramos trabalhos referentes às temáticas de gênero e sexualidade. Provavelmente a situação se explique pelo surgimento em 2004 do GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação, tendo sido a produção direcionada para esse GT.

Nesse terceiro GT da ANPEd, constatamos que nos últimos 5 anos foram apresentados 69 trabalhos referentes a gênero, sexualidade e educação. Refletem sobre sexualidade docente, fronteiras de gênero e sexualidade, modos de ser menino e ser menina, homens na docência, normas de comportamento colocadas pelas professoras, saúde da mulher, feminização docente, gênero e sexualidade nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), gênero e sexualidade no contexto escolar, literatura infantil, repressão sexual, pedagogia *queer*, homoparentalidade, transexualidade, gravidez, heteronormatividade, maternidade e paternidade, homossexualidade e gênero nos documentos oficiais, dança e gênero, e alguns outros assuntos correlacionados.

Encontramos 12 artigos de interesse entre os 69 produzidos nesse GT. Desses, sete (CASTRO; FERRARI, 2011; BASSALO, 2011; CESAR, 2010; SILVA JUNIOR, 2009; JUNQUEIRA, 2009; CARVALHO; COSTA; MELO, 2008; DAL'IGNA, 2007) voltaram-se para as discussões da intervenção docente, as práticas pedagógicas das escolas no que diz respeito ao cotidiano e organização, a formação docente e também uma discussão teórica sobre gênero e sexualidade na escola. Os cinco outros artigos (FERRARI, 2007; MEIRELES, 2009; MARANGON; BUFREM, 2009; PEREIRA, 2010; XAVIER FILHA, 2011) trabalharam com gênero, sexualidade e infância, quatro deles com a participação das crianças na pesquisa e um propondo discussões acerca dos filmes que tratam da infância romantizada. Dentre os quatro artigos que envolvem a participação infantil, Xavier Filha (2011) trabalha com a experiência escolar cotidiana, em que crianças e docentes foram observados ao longo da pesquisa.

Cada um dos artigos problematiza aspectos diferenciados ligados às questões de gênero e sexualidade, ora inserindo discussões da docência, da infância inserida na mídia, ora discussões sobre a infância no âmbito escolar, porém, apenas uma pesquisa (XAVIER FILHA, 2011) propõe que as crianças atuem na construção dos resultados, participando das reflexões. A maioria verifica os aspectos relacionados a crianças, gêneros e sexualidade, sem inseri-las como atores no processo investigativo.

No segundo evento, o Seminário Internacional Fazendo Gênero, investigamos as edições de número 8 e 9. Para tanto, organizamos a nossa busca por Simpósios Temáticos segundo as palavras-chaves: Gênero, sexualidade e Infância.

Os Simpósios Temáticos (ST) elencados para pesquisa no *Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder*³, foram: 1) Educação Infantil e Relações de Gênero; e 2) Gênero e sexualidade nas práticas escolares. A escolha se justifica, pois, entre os simpósios temáticos elencados na página do evento, disponível na internet, esses dois apresentavam a temática central da nossa busca. No ST Educação Infantil e Relações de Gênero foram apresentados 22 trabalhos organizados nos temas: gênero e pequena infância na educação física; masculino e feminino através da arte; experiência da educação infantil na década de 70; gênero no trabalho pedagógico; gênero na história da infância; socialização de gênero na educação infantil; livro na produção cultural voltada à infância; as produções científicas na área de educação infantil; infância, poder e relações de gênero na escola; gênero e lúdico; percepções de professoras

³ No total, o evento contou com 72 Simpósios Temáticos com discussões variadas sobre: gênero e questão racial, mulher rural, violência, comida e gênero, direitos, representações de masculino e feminino, educação infantil, gênero e trabalho, gênero em diferentes sociedades, gravidez e aborto, religião, família, ciência, história, política, sexualidade, mídia, esporte, dentre outros.

sobre gênero e sexualidade (2); relações de gênero na educação física; as diferentes práticas na educação infantil e as relações de gênero e sexualidade (2); o cotidiano de meninos e meninas na escola (3); para além de educar meninos e meninas; memórias da infância e identidades de gênero; construção histórica do papel social da mulher enquanto educadora; representações visuais de meninos e meninas.

Dos 22 trabalhos apresentados, oito deles (RICHTER *et. al.*, 2008; FINCO, 2008; MEIRELES, 2008; SOUZA, 2008; SILVEIRA; SOUZA, 2008; LEITE; FREIRE, 2008; CUNHA, 2008; SALES, 2008) explicitam a pesquisa com a participação das crianças, tendo como tema gênero e/ou sexualidade; e dois deles abordam a questão do trabalho pedagógico docente exercendo influências na formação da identidade de gênero nas crianças.

No simpósio temático gênero e sexualidade nas práticas escolares, foram apresentados 35 trabalhos, versando sobre: postura feminina em escola pública, gravidez, sexualidade e gênero na formação docente e/ou cotidiano docente (4), discursos científicos e controle do corpo e da sexualidade nas práticas pedagógicas da escola, diversidade sexual na escola (4), gênero e sexualidade no cotidiano escolar em diferentes práticas e experiências (18), homofobia nas escolas em diferentes contextos (3), educação sexual, história das imagens maternais e história de diários íntimos.

Desses trabalhos, destacamos três que propõem estudar as produções discursivas acerca dos gêneros e sexualidades por meio da participação das crianças nas pesquisas (TEIXEIRA, 2008; CABICEIRA; MOREIRA, 2008; AGUIAR, 2008).

Em dez dos demais trabalhos aparecem diversos estudos sobre as relações de gênero e sexualidade na perspectiva dos/as docentes, e chamamos a atenção para alguns em especial (VARGAS, 2008; FRANÇA; CALSA, 2008; DORNELLES; RIBEIRO, 2008), por tratarem das posturas e intervenções pedagógicas relatadas.

A segunda edição analisada corresponde ao evento *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*⁴, realizado no ano de 2010. Desse evento, fizemos uma busca em seis ST que nos chamaram a atenção: Infância e família; Diversidade e gênero no universo infanto-juvenil; Gênero e sexualidade nas práticas escolares; Papéis de gênero em debate; Redefinindo a cultura escolar; e Trajetórias e experiência em gênero e diversidade na escola.

⁴ Esse evento contou com 76 simpósios temáticos, divididos em algumas categorias como: povos indígenas, políticas de saúde, a vida na diáspora, anatomias dispersas, literatura, cinema, mídia, grupos sociais, diásporas e deslocamentos, comunidades tradicionais (pescadores, quilombolas, indígenas, etc.), educação sexual, diversidade sexual, cultura, violência, formação de professores/as, história, direitos, raça, práticas corporais e esportivas, religião, práticas escolares, homossexualidade, migrações, publicidade, dentre outros.

No primeiro ST analisado, foram encontrados nove trabalhos tratando de: parentalidade, mães adolescentes, pequenas mulheres, geração, gênero e infância, as mulheres na cidade, tempos de ser mãe, filhos em disputa na guarda compartilhada e considerações sobre o Programa Bolsa Família. Desses nove trabalhos, dois deles falam sobre a questão que orienta nossa pesquisa (GUIZZO, 2010; SOSTISSO, 2010).

No próximo ST, Diversidade e Gênero no Universo Infanto-Juvenil, foram apresentados 17 trabalhos, os quais discorriam sobre infância, adolescência e juventude, realizando uma interlocução entre pesquisadores/as de várias regiões do país e de outros países. Os temas passaram por: filantropia; sexualidade infanto-juvenil; infância, gênero e sexualidade nos cadernos Pagu; análise histórica da endocrinologia na Argentina; infância e investigação de paternidade; imprensa, aborto e infância no Brasil; gênero, raça e literatura; Programa Bolsa Família; violência sexual contra meninas no espaço doméstico; conflitos e estigmas na cena musical roqueira; construção do gênero na infância; trabalho infantil; e gênero nas histórias em quadrinhos. Dos 17 trabalhos apresentados, dois foram elencados como enfoque das nossas atenções, por tratarem da interpretação de crianças sobre a representação de gênero na literatura infantil (KAERCHER; ZEN, 2010) e sobre o papel ativo das crianças na construção social das suas relações e identidade de gênero por meio do brincar (FERREIRA, 2010).

No ST Gênero e sexualidade nas práticas escolares, 19 artigos compuseram o arcabouço teórico das discussões, pautando-se em temas como: violência e gênero na escola; educadores do sexo masculino na educação de crianças pequenas; gênero nos discursos da equipe pedagógica e diretiva; gênero e poder; gênero e sexualidade na educação física; representações de licenciadas/os sobre sexualidade e gênero; homossexualidades no cotidiano escolar; projeto educação sem homofobia; heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública; minorias sexuais; subjetividade docente; corporalidade e currículo. Destes, dois trabalhos apresentam discussões acerca dos discursos de adolescentes sobre homossexualidade (SILVA, 2010; LONGARAY; RIBEIRO, 2010).

Papéis de gênero em debate é um subitem do ST de número 61 denominado Publicações feministas em debate: políticas editoriais e avaliação dos contextos, do *Fazendo Gênero 9*, sendo outro ST colocado em questão na pesquisa. Foram apresentados em 2010, 20 trabalhos referentes a: narrativas infantis sobre gênero; relações de gênero na educação física; capacidade crítica e reflexiva das mulheres negras; mulheres da China; não participação de adolescentes nas aulas de educação física sob a perspectiva de gênero; transgressão e submissão feminina em *Lucíola* de José de Alencar; o papel das telenovelas; representações

de gênero em almanaques; gênero e erotização na publicidade para infância; jogos sociais na internet; representações femininas no carnaval; futebol feminino; e alguns outros trabalhos referentes à literatura e análise de revista e autores na perspectiva de gênero. Destes trabalhos, um suscitou interesse para a construção do nosso Estado da Arte, versando sobre *Narrativas infantis sobre as questões de gênero: problematizando modos de ser menina e menino no espaço da escola*, de Oliveira, Ribeiro e Esperança (2010).

No ST de número 63 – Redefinindo a cultura escolar, também foram apresentados 20 trabalhos, contendo informações sobre: homens na educação infantil; educação profissional feminina; gênero na educação física; professoras na educação do campo; técnicas pedagógicas disciplinando corpos; prevenção da violência de gênero; formação e cotidiano de professores/as; significado do gênero nos brinquedos e brincadeiras infantis; gênero e família na escola; livros didáticos; política; mulheres de diferentes lugares. Dentre os 20, selecionamos: *Significados de gênero nos brinquedos e brincadeiras infantis: uma proposta de intervenção nas séries iniciais do ensino fundamental*, apresentado por Edna de Oliveira Telles (2010).

E, no último ST analisado - Trajetória e experiências em Gênero e Diversidade na Escola – 23 trabalhos foram localizados no site do evento, dos quais 22 observaram a importância da discussão na formação inicial e/ou no cotidiano das escolas, e somente um deles trata da questão da infância nas suas relações com os gêneros e sexualidade (CABICEIRA; MOREIRA, 2010).

A partir desses dados apresentados, constatamos que em cinco anos observados, nas várias edições de dois eventos importantes na área da educação, de um total de 142 pesquisas, encontramos 25 que apresentam discussões referentes especificamente à temática de gênero, sexualidade e infância, com variadas perspectivas de análise e focos de atenção. Entretanto, ainda não são muitas as pesquisas que levam em consideração a participação das crianças na construção do estudo. Conforme informações levantadas, nenhuma das pesquisas considerou as argumentações das crianças acerca dos gêneros e sexualidade em interação com o pensamento dos/as professores/as, a fim de contribuir para reflexão crítica, visando combater as práticas sexistas e discriminatórias entre as crianças e entre as docentes.

Nesta perspectiva, várias foram as perguntas que emergiram do entrelaçamento dos temas, encaminhando esta pesquisa de mestrado. São elas: como meninos e meninas têm sido afetados pelos estereótipos de gênero e sexualidade? As crianças conseguem transgredir as normas de gênero e sexualidade impostas pelo mundo adultocêntrico? De que forma? As brincadeiras infantis proporcionam à criança momentos de fuga da norma imposta, bem como

construção de identidades próprias? Como jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir para a quebra de fronteiras “modeladas”, auxiliando na construção das vontades e desejos infantis, no que diz respeito aos gêneros e sexualidades, de forma saudável? E, a partir das formulações dessas questões referentes às crianças, e pensando-as também dentro do espaço escolar, como as/os docentes pensam essas relações de gênero e sexualidade nas culturas infantis? Será que as/os docentes visualizam a necessidade da discussão das temáticas na educação infantil? Como as crianças e as docentes entendem as relações de gênero e sexualidade? Será que as professoras têm ideia do que seus alunos e alunas pensam sobre essa temática?

Com as diversas indagações propostas, direcionamo-nos nesta pesquisa para responder a três questões fundamentais: O que as crianças do projeto pesquisado na cidade de Sarandi pensam em relação à temática de gênero e sexualidade? O que as professoras pensam que as crianças pensam? Para finalmente chegarmos à indagação principal: O que as professoras pensam do que as crianças pensam sobre gênero e sexualidade?

Nesse enfoque, a pesquisa sugere buscarmos compreender a construção das infâncias relacionando-as aos gêneros e sexualidades, entendendo que a criança tem a potencialidade de criar sua própria cultura, se dadas as condições necessárias para isso, ora transformando as apreensões adquiridas das culturas apresentadas a ela, ora construindo sua própria cultura. Porém, as crianças também sofrem influências que lhes são fundamentais para a constituição de suas identidades, o que muitas vezes se apresenta como normas impostas pela sociedade adultocêntrica. É preciso investigar sobre como esses estereótipos atingem as crianças e como elas escapam dos mesmos em diferentes contextos.

Para chegarmos a ter condições de contribuir com propostas de estratégias pedagógicas que conduzam a mudança de atitude ante a diversidade e a diferença, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a opinião de crianças e professoras a respeito de gêneros e sexualidades. Para tal, dedicamo-nos a verificar de que forma as crianças e as professoras de uma escola municipal da cidade de Sarandi entendem as questões de gêneros e sexualidades. Em seguida, buscamos conhecer o que as professoras acreditam ser o pensamento das crianças sobre a temática e analisar o que aquelas pensam sobre as percepções destas a respeito de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, focando perspectivas de formação para professores/as e crianças, propusemo-nos a criar um jogo pedagógico específico para a discussão de gênero e sexualidade, a ser usado na investigação em questão. A partir dessa experiência, colocamo-nos a colher críticas e sugestões das professoras sobre o jogo, visando a otimizá-lo em sua forma final.

Procuramos colocar em evidência os dizeres das crianças acerca das representações de gênero e sexualidade presentes nas conversas e nas atividades executadas por elas no espaço de convivências cotidianas dentro do *Projeto Brincadeiras*⁵, por meio da aplicação do jogo *Trilhas da Diversidade*⁶, com o fim específico de estimular a reflexão sobre os assuntos da dissertação.

Em seguida, para conhecer o que as professoras pensam sobre a temática de gênero e sexualidade, tivemos dois encontros. No primeiro, realizamos a experiência do jogo com as professoras, para que elas pudessem apreciar o instrumento de intervenção pedagógica proposto para as crianças, e a partir dessas intervenções com as professoras, verificamos o que elas acreditavam ser a resposta das crianças em relação ao assunto discutido. Logo após, apresentamos as variadas questões e opiniões das crianças, para que as professoras as conhecessem e pudessem se posicionar, verificando se o que achavam que as crianças iriam responder era de fato o que fora explicitado pelas crianças. Ao final dessas discussões, convictas de que devíamos aproveitar a oportunidade para formação das professoras, realizamos um curso com elas, visando à preparação e incentivo para o trabalho com essas temáticas na escola, intervindo pela problematização de suas práticas pedagógicas.

Este trabalho está organizado em seis seções, tendo a primeira finalidade introdutória. Na segunda seção, realizamos as primeiras aproximações com a pesquisa, apresentando a arquitetura da investigação. Além disso, expomos os princípios teórico-metodológicos, e todo o processo detalhado de realização da pesquisa – construção do jogo *Trilhas da Diversidade*, explicitação dos locais de realização da pesquisa, quem foram as pessoas que participaram – e procedimentos adotados; e nos aprofundamos nas teorias que darão suporte à análise: Análise do Discurso e o Trabalho de Tradução.

Na terceira seção, voltamo-nos para as formulações teóricas que são os princípios e fundamentos que nos orientaram na configuração da pesquisa. Abordamos aspectos históricos essenciais das teorizações feministas e estudos de gênero, voltando-nos para os estudos contemporâneos. Aprofundamos as teorizações que dizem respeito à cultura, às infâncias e suas identidades, mais especificamente no tocante aos gêneros e sexualidades.

A partir da quarta seção, as discussões se aprofundam com as análises das falas das crianças e docentes⁷. As categorias de análise surgiram na pesquisa de campo, por serem os

⁵ Descrição do projeto em Arquitetura da Investigação, página 25.

⁶ Explicação detalhada do jogo na sequência, em Arquitetura da Investigação, página 25.

⁷ As falas foram transcritas de forma fidedigna, apresentando também os erros ortográficos.

temas mais frequentes durante as discussões⁸, e pautaram-se em três pontos de discussão. A primeira parte relacionou esses três pontos: gênero, sexualidade e as instituições (família e religião), visando analisar o papel destas na construção das identidades de meninos e meninas.

Na quinta seção, evidenciam-se gênero, sexualidade e a sua intersecção com a ludicidade, problematizando falas das crianças e docentes quanto às atividades ditas masculinas e femininas, buscando saber qual é a influência dessas padronizações na vida das crianças.

Na última parte, buscamos analisar as questões centrais da pesquisa, observando os diálogos realizados com as docentes no curso de formação proporcionado ao longo da pesquisa de campo, discutindo aspectos da formação docente (ou falta de) no que se refere aos gêneros e sexualidades e a intervenção docente como forma de mudança ou de perpetuação de paradigmas vigentes na educação escolarizada. E, na sequência, propomos uma abordagem em relação a quem é ou quem deve ser o/a educador/a, problematizando a realidade escolar, e qual é o papel deste/a educador/a nesse processo de desconstrução das estruturas sexistas e homofóbicas.

⁸ Algumas relações que foram pouco levantadas pelas professoras, como direitos, classe social, dentre outras, foram inseridas dentro das discussões das seções principais.

2 ARQUITETURA DA INVESTIGAÇÃO

As etapas desta seção constituem-se de: princípios teórico-metodológicos, descrições do jogo *Trilhas da Diversidade* e do *Projeto Brincadeiras*, procedimentos utilizados na realização das intervenções e, ao final, aproximações com a Análise de Discurso e a Teoria da Tradução, propondo-as como suporte para as análises realizadas neste trabalho.

2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Partimos do pressuposto de que o direito a se expressar na constituição da própria identidade de gênero⁹ e identidade sexual¹⁰ deve ser garantido, sendo isso fundamental para que a criança seja inserida como cidadã de direitos. O estudo, nesse sentido, está ancorado na defesa dos direitos das crianças, pois segundo a legislação brasileira, as crianças são sujeitos de direito em situação peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990). Nesse contexto, como afirmam Mager *et. al.* (2011), direitos humanos universais significam luta pela universalização dos direitos, ação combativa com a finalidade de universalizá-los. Existem exclusões de toda ordem de direitos que precisam ser denunciadas, enfrentadas e solucionadas, pois representam obstáculos sérios à universalização dos mesmos.

Nessa linha de pensamento, firmamos o compromisso com a defesa do direito de todos/as também no respeito à diversidade. Para tanto, é necessária ação, e não somente a crítica a uma situação que provoca inconformismo. Para Paulo Freire (1987, p.12), “se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”. E continua, “o radical,

⁹ Louro (2000a, p.96), afirma que “[...] as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas; o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida”. Portanto, podemos dizer que a identidade de gênero é uma construção social que se faz sobre o corpo, é como nos construímos culturalmente, a partir de quais identificações, não sendo, necessariamente, uma construção pautada no binômio sexo-gênero.

¹⁰ Segundo Bortolini (2008, p.9) “[...] a identidade sexual tem a ver com como eu me coloco diante da sociedade, com quais grupos, representações e imagens eu me identifico e me reconheço. Claro que a nossa cultura, ávida por classificações, foi, ao longo dos tempos, em especial das últimas décadas, criando identidades sexuais. Algumas das mais conhecidas são: *Gay*, transexual, lésbica, bissexual, travesti, mulher heterossexual, homem heterossexual. Estas identidades não têm só a ver com a atração sexual e afetiva, mas, mais do que isso, têm a ver com um jeito de ser, de se sentir, de vivenciar o seu afeto, com o compartilhamento de uma determinada cultura, música, lugares de encontro, até mesmo com uma atitude política”.

comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (FREIRE, 1987, p.14).

Não há como pensar que somente por meio da educação se possa mudar a sociedade, transformar suas relações desiguais e tornar lema o respeito à diversidade. Entretanto, a educação pode intervir significativamente na consciência intelectual de uma sociedade, preparando-a para uma visão mais crítica, dando a prerrogativa da escolha, mostrando novos caminhos, novas possibilidades.

Nesta perspectiva, é adequado o estudo do tipo qualitativo, segundo Minayo (2004). Destacamos a importância de se posicionar as crianças como sujeitos falantes e atuantes em investigações (DEMARTINI, 2002). Como afirma Alderson (2005), na Sociologia da Infância¹¹ as crianças são vistas na qualidade de atores sociais competentes, e não mais simplesmente submetidas em categorias dominadas pelos adultos, como a família. A participação das crianças requer uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos das pesquisas tradicionais. É preciso reconhecê-las como sujeitos em vez de objetos de pesquisa, o que nos possibilita “[...] aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (ALDERSON, 2005, p.423).

Logo, para a mesma autora, um dos aspectos objetivados é a combinação da pesquisa com o jogo. Alderson (2005) afirma que a Convenção da ONU - Organização das Nações Unidas - vincula os direitos de ingressar na vida cultural ao direito de brincar (Artigo 31), e realça que métodos lúdicos podem melhorar a imaginação de pesquisa das crianças.

Um ponto relevante sugerido por Alfageme *et. al.* (2003) diz respeito à participação social como sendo um direito de todos os cidadãos e cidadãs sem distinção alguma. Mager *et. al.* (2011, p.82) ressalta um aspecto importante quando se refere às crianças e infâncias.

Apenas observando, escutando, conversando, trocando impressões, podemos tentar chegar perto do universo infinito da criança. Se não fazemos isso enquanto adultos e educadores, inevitavelmente estaremos reduzindo a percepção que temos dela às nossas limitadas e já condicionadas visões. O adulto não é capaz de ver a criança em plenitude, só a partir das teorias do

¹¹ Segundo Borba (2005a, p.17), o princípio gerador da Sociologia da Infância “foi a construção da infância como objeto sociológico, buscando romper com as visões tradicionais de infância e de criança que, a partir de uma perspectiva biologizante, a reduziam a um ser em devir, em processo de desenvolvimento, que se tornaria futuramente um adulto competente. [...] Contrapondo-se a essas visões, a sociologia da infância propôs uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”.

adulto. É preciso uma relação qualificada em que haja espaço para a expressão da criança.

Percebendo as crianças enquanto sujeitos ativos, conseguiremos compreender a criança de cada lugar, de cada tempo, e suas posições sobre gênero, classe social, etnia, família, escola, amigos, e tanto mais das suas ideias (MAGER *et. al.*, 2011).

[...] a criança foi sempre considerada enquanto um objecto de análise, susceptível de ser caracterizado a partir das leituras que terceiros-adultos faziam acerca delas mesmas. Em síntese, consideramos indispensável discutir e reflectir criticamente acerca do papel da criança nos processos de investigação que lhe dizem respeito. Para tal, é necessário considerá-la enquanto objecto de investigação autónomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e acção social são susceptíveis de serem analisadas a partir dela mesma, aspectos que se apresentam, no campo da investigação social, como um desafio para quem pretende desenvolver pesquisa que contribua para a compreensão mais criteriosa das competências de participação da criança (TOMÁS; FERNANDES, 2011, p.268).

Delgado e Müller (2005b) levantam alguns desafios quando realizamos pesquisa com crianças, e dois aparecem com mais frequência na leitura a respeito da metodologia de investigação da infância, a saber: a) superar a lógica adultocêntrica e b) a posição ética dos/as pesquisadores/as.

Para Müller (2007, p.37),

[...] desigualdade e diferença não são sinônimos. Pesquisadores adultos nunca se tornarão crianças, logo as suas características físicas e experiências de vida o colocarão em uma posição diferente daquela ocupada pela criança. Para não tornar isso uma desigualdade, o pesquisador deverá superar visões adulto-centradas.

Nesta pesquisa, outro princípio que nos orienta, além dos já apresentados é a intencionalidade de que a mesma tenha uma utilidade prática, a partir de uma realidade concreta. Com relação às questões éticas nas pesquisas com sujeitos infantis, cabe mencionar que é fundamental a autorização da família para a participação das crianças. A pesquisa de mestrado foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CAAE nº. 0242.0.093.000-11, Parecer nº. 387/2011)¹².

Explicitadas as questões fundamentais para a pesquisa com crianças, passamos a tratar da composição do estudo: pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1988) e de campo

¹² Parecer em Anexo.

(TRIVIÑOS, 1987). Nessa pesquisa, o interesse está voltado para uma Escola Municipal, localizada no Jardim Esperança – Sarandi/PR, considerando como sujeitos e objetos de investigação as crianças e as docentes presentes no ambiente escolar.

2.2 O PROJETO BRINCADEIRAS

O *Brincadeiras* é um projeto do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (PCA) coordenado pela Professora Dr^a. Verônica Regina Müller, desenvolvido atualmente na cidade de Sarandi/PR, visando oferecer a crianças e adolescentes a oportunidade de brincar de forma orientada. Nesse projeto, as brincadeiras são estratégias para trabalhar a formação política, por meio da conscientização dos direitos da criança e do/a adolescente. Assim, como aponta Mager *et. al.* (2011), a conscientização é construída com o exercício constante do respeito aos outros e a si mesmo.

Os encontros com as crianças na escola se realizam aos sábados. Educadoras/es¹³, às duas da tarde, em uma Kombi da Universidade Estadual de Maringá, dirigem-se até o Jardim Esperança, na cidade de Sarandi-PR, percorrendo aproximadamente 11km, para a realização de atividades lúdicas na parte externa da Escola Municipal, em local aberto. Os materiais utilizados nos encontros provêm do PCA e outros produzidos pelas/os educadoras/es. Nas práticas do *Projeto Brincadeiras* há um compromisso das/os educadoras/es em relatar os acontecidos em cada dia de intervenção com as crianças. Essas experiências são escritas em formato de relatório¹⁴.

Os fundamentos do *Projeto Brincadeiras* são os de que o/a educador/a precisa ter convicção da necessidade de justiça social e de que é responsável pela intervenção na realidade da criança, pois com a criança e o adolescente sempre há esperança, e a intervenção precisa ser no tempo presente (MAGER *et. al.*, 2011).

¹³ Os/as educadores/as do *projeto Brincadeiras*, por ser um projeto de longa data, não são os mesmos no decorrer dos anos. No ano de 2011, ano de realização da pesquisa de campo, participaram do projeto educadoras do PET-Pedagogia-UEM (Andressa, Michely, Eliane, Nathália, Valquíria, Larissa, Patrícia, Ana Maria e a coordenadora Dr^a. Sheila Maria Rosin), educadoras e acadêmicas de Educação Física-UEM (Jéssica, Carolina, Taluana e Amanda), uma educadora e acadêmica de história (Andresa), educadoras e educadores comprometidos com a prática do projeto e também líderes do projeto Leituras ao Vento (Wagner e Maristela) e duas educadoras participantes do Mestrado (Maria Angelita e Mariana).

¹⁴ Partes dos dados para análise na pesquisa de campo advieram dos Relatórios de cada educador e educadora do *projeto Brincadeiras* ao longo do ano de 2011 e estão disponíveis no acervo do PCA para qualquer pessoa que quiser consultá-los. Nas citações dos relatórios optamos por fazer a referência do seguinte modo: Relatório (2011), sem constar página, pois cada educadora e educador compõem seus relatórios e os envia por e-mail para o grupo e estes são arquivados no PCA para posterior consulta. Portanto, há diversas autorias e datas diferentes, todos realizados no ano de 2011 por educadores e educadoras participantes do *Brincadeiras* naquele ano. Nas referências aos registros de campo explicamos detalhadamente os materiais que compuseram nosso arcabouço analítico.

Alguns princípios, segundo Muller e Rodrigues (2002), orientam as intervenções lúdicas, políticas e pedagógicas: o respeito, reconhecendo e aceitando o indivíduo e a coletividade nas suas mais amplas expressões, admitindo rigorosamente a liberdade de ser do outro como sendo igual em suas diferenças; o compromisso no cumprimento da palavra dada; inclusão como um direito de cada cidadão/ã; participação ativa, permitindo que decidam se querem ou não brincar; diálogo como uma expressão corporal humana que necessita ser desenvolvida e explorada, sobretudo na infância, para exercício de uma democracia participativa na especificidade do trabalho lúdico pedagógico.

A prática realizada no projeto é entendida como uma prática social de intervenção na medida em que é através das atividades que podemos “oportunizar a crianças e adolescentes o acesso a uma parte do vasto mundo da cultura corporal produzida historicamente pela humanidade” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p.39), bem como problematizar as relações sociais, por exemplo, considerando-se os aspectos de gênero e sexualidade, em seus contextos reais e cotidianos. “Toda prática pedagógica que realizamos é um exercício constante e interminável em nossa busca da coerência entre princípios éticos, ideológicos e metodológicos” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p.21).

A intervenção do projeto baseia-se na defesa dos direitos posicionando-se contra a injustiça. Nesse sentido, está compromissada com a emancipação dos sujeitos, mediante uma ação educativa intencionalmente cultural, comunitária, política e pedagógica. Visto isso, o projeto se encaixa em uma proposta de educação social, pois esta tem como foco a atuação com os sujeitos em situação de direitos violados. Educação social, nesses termos, é entendida em um conceito mais amplo, ancorado na definição de Violeta Nuñez (1999, p.26).

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.

Como consideram Müller e Rodrigues (2002, p.40), “[...] a educação social não se limita em si mesma, supera as relações, ultrapassa os limites dos conteúdos e das metodologias e acaba desencadeando ações não mensuráveis *a priori*”.

Ao se identificar um problema social gerado por tantas características do sistema social vigente que produz a injustiça, a desigualdade e a exclusão, o

papel da educação social é potencializar o(s) sujeito(s) para que possam superar desafios e modificar seu contexto. Entendemos que é uma ação do tempo presente, olhando para o futuro e considerando o passado (MÜLLER *et. al.*, 2011, p.6).

As intervenções da pesquisa foram realizadas nos momentos de encontro com as crianças no Jardim Esperança visando abordar temas tão importantes para a superação de diversas formas de exclusão, de desigualdades e discriminações. A prática educativa procurou proporcionar experiências que questionam a perpetuação dos estereótipos e preconceitos de gênero e sexualidade.

2.3 O GRUPO DE CRIANÇAS, AS PROFESSORAS E O LOCAL EM QUE CONVIVEM

As crianças participantes da pesquisa são as mesmas que participam do *Projeto Brincadeiras*. As crianças do projeto vivem em situação de direitos violados¹⁵ (SILVESTRE, 2010) como aquelas às quais Pelegrini (2007, p.20) se refere: “[...] herdeiras de ‘nada’, impelidas a construir o seu próprio patrimônio, também a partir do nada [...] estas crianças [...] provêm, na sua esmagadora maioria, de estratos sociais desfavorecidos, habitando em bairros degradados [...]”.

Para tentarmos chegar ao universo infinito da criança, é preciso observar, escutar, conversar, trocar impressões, pois o conhecimento sobre as crianças, o que fazem, como brincam, ou como vivem as suas infâncias só se tem através do estudo com elas em determinados contextos e culturas que não podem ser desconsiderados (BORBA, 2005).

Frequentemente discutimos em estudos sobre a infância a respeito dos locais que as crianças frequentam, o que fazem na escola ou no tempo livre, e não trazemos para a pesquisa os seus pontos de vista. Afinal, é válido estudar as crianças sem saber as opiniões delas? Será que ouvindo somente os adultos vamos alcançar a perspectiva delas? Provavelmente, não, de acordo com os pressupostos da Sociologia da Infância (ARRUDA, 2011, p.24).

São vários os trabalhos sobre a infância nos quais elas são vistas apenas como objetos de investigação e não como sujeitos da pesquisa (ARRUDA, 2011). As crianças, como afirmam vários/as autores/as (SARMENTO, 2002, 2003, 2005; ALDERSON, 2005; TOMÁS, 2006; MÜLLER, 2007, dentre outros/as), são atores sociais e merecem ser estudadas a partir

¹⁵ Utilizamos o termo crianças com direitos violados para fazer a crítica a expressões como criança de rua, criança em situação de vulnerabilidade social ou crianças em situação de risco (SILVESTRE, 2010).

de si próprias, levando-se em consideração o contexto social, político, cultural e econômico no qual estão inseridas.

Para Tomás (2011, p.17), “a cultura de « não ouvir » as crianças não é limitada pela geografia, ela ocorre em todo mundo. [...] estamos a assistir um processo de descolonização da infância”. Se temos a pretensão de ouvir as crianças e darmos condições de participação cidadã efetiva, torna-se necessário apresentar o mundo a partir da representação própria que dele fazem as próprias crianças (TOMÁS, 2011).

Mager *et. al.* (2011, p.92) afirmam que a criança, como o adulto, também “[...] aumenta, imagina, reproduz ou transforma o que ouve e vê, omite, mente, fala a verdade, provoca para ver a reação de quem escuta, brinca com as palavras”. Portanto, conhecê-la é um desafio, dada a sua complexidade, e seria uma violência simplificar a criança ao tamanho das generalizações que o adulto é capaz de fazer dela (MAGER *et. al.*, 2011).

Sendo assim, as crianças do bairro não podem ser generalizadas, pois são inúmeras as formas de viver as suas infâncias,

estamos falando de corpos infantis, a maioria deles magros, alguns de estatura abaixo da média normal para a sua idade, outros gordos, outros com altura além da média para a idade; de mãos sensíveis, pés sujos e apresentando calos devido ao contato direto com o chão, com o calor e o frio que brotam do asfalto e da terra; de cabelos bem cuidados, de mãos ásperas decorrentes de trabalhos realizados em casa ou na rua; de olhar alegre, de pele branca e morena queimada pelo excesso de sol, de cabelos crespos, livres de cosméticos, de unhas bem cuidadas, de pele negra. Estamos falando de corpos cuja sexualidade está prematuramente desenvolvida, de odor forte; de grávidas, cheirando a perfume, ou de corpos limpos cheirando a cola, ou marcados por cicatrizes cujas feridas revelam violência física por agressões familiares, comunitárias ou institucionais como a dos policiais, da escola; agressões por acidentes domésticos como queimaduras, por atropelamentos nas ruas do bairro, por queda de árvores, de cavalos; com falta parcial de dentes; com dentes limpos, cariados, com escoriações por impacto de pedras direcionadas e sem direção; de olhos escuros, de olhar desconfiado, de olhar baixo, de rápido caminhar, de unhas descuidadas; de movimentos expansivos, dinâmicos, agressivos, acrobáticos; de feridas não curadas, de movimentos dóceis, carinhosos, solidários que expressam respeito, agilidade, gratidão, felicidade, amor, tristeza, disciplina e indisciplina, saudade, autoritarismo, sensibilidade, justiça... são crianças que se alegram com a comida, com as brincadeiras, com a festa, com o samba e o pagode, com o jogo de futebol, com o beijo e o abraço, com a arte, com a fotografia, com a roupa nova, com o brinquedo, com o perfume, com a chegada do sábado à tarde... que tentam vencer a fome, a sujeira, a repetência na escola, a doença, a violência, o preconceito, as drogas, a prostituição, a marginalidade... São corpos que falam, que sentem, que atuam, que expressam... que se relacionam com outros corpos; que utilizam o movimento para substituir palavras, para produzir conhecimento, adquirir experiência, descobrir coisas novas, desafiar perigos, para combater e praticar o poder, para sentir prazer,

para se divertir, para se tornar cúmplices, para compartilhar o pouco que têm... e para respeitar o outro também (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p.54-55).

Essas crianças citadas por Müller e Rodrigues (2002) são as crianças que participavam do *Brincadeiras* quando este se realizava no Santa Felicidade, em Maringá. Porém, como naquele bairro, as crianças do Esperança também se incluem em diversas situações levantadas pelas autoras. O que marca é a doçura das crianças, a carência delas, demonstradas numa disputa por um abraço e, mais que tudo, o prazer de brincar. O brincar é o momento que possibilita aproximação com as crianças e em que elas se sentem ouvidas e podem expressar-se.

Para falarmos das crianças, é interessante abordar o local em que convivem. E para isso, citamos novamente Müller e Rodrigues (2002, p.23), ao descreverem o Santa Felicidade.

O bairro tem um nome interessante, quase que curioso, talvez irônico, em relação ao que lá ocorre. Possui uma beleza natural, esplêndida, com um lindo entardecer. Nele convivem adeptos de muitas seitas religiosas: católica, Assembléia de Deus, candomblé... É um bairro periférico, com pequenas casas populares e com moradores de uma mescla racial magnífica que resulta na maioria de pessoas de pele morena, de doces olhares. É um lugar sem saneamento básico, portanto, muito sujo, considerado pela opinião pública como o bairro mais violento da cidade sua gente é solidária, muito afável, entretanto há o preconceito dentro do próprio bairro que é pobre: algumas crianças quase não têm roupa, e é alto o índice de analfabetos. Vários pais estão na prisão. Há famílias organizadas de diversas maneiras (conhecendo somente uma composta pelo pai, pela mãe e pelos filhos biológicos); há muitos adultos desempregados, várias crianças trabalhando, principalmente coletando papel em carroças puxadas por cavalos, muitas meninas trabalhando em casa e cuidando dos irmãos mais novos. Alguns passam fome. Há crianças sorridentes, meninas grávidas, e muitos adolescentes já estiveram na prisão; pessoas consumindo e traficando drogas, pessoas vaidosas e com senso estético [...].

Essas palavras se referiam ao bairro Santa Felicidade, em Maringá, onde o *Projeto Brincadeiras* teve seu início. Porém, como afirma Pelegrini (2007, p.26-27) “[...] este mar mudou um dia de lugar, essas águas resolveram fluir em outros oceanos, e desaguou em um oceano bem parecido com o Santa Felicidade, e carrega consigo a mesma ironia no nome, Bairro Esperança. Semelhante em muitas coisas, mas com características próprias”.

As educadoras do *Projeto Brincadeiras*, nos relatórios posteriores à prática, realçam suas primeiras impressões ao adentrar o bairro Jardim Esperança, em Sarandi. “Quanto mais chegávamos perto da escola escolhida, a paisagem se modificava, se via menos ‘cidade’:

casas mais simples e pequenas, infinidades de bares lotados, crianças correndo pelas ruas cada vez mais estreitas” (RELATÓRIO, 2011).

Outro aspecto nos relatórios aborda a estrutura física do bairro, pontuando os espaços mais frequentes encontrados nele.

[...] O que mais existe no bairro são bares e Igrejas. Encontramos diversas Igrejas (de diversas religiões espalhadas pelo bairro). Há também várias bicicletarias e casas de ração (pois haviam muitos animais, quase todas as casas tem algum animal, ou mesmo solto nas ruas). Havia vários cavalos soltos pelo bairro, em datas vazias e mesmo na rua. As datas vazias sempre continham muito lixo e entulhos, como restos de construção e sofás velhos, móveis velhos jogados. Há também muitos salões de cabeleireiros. Uma parte do bairro é asfaltada, mas quanto mais se desce a rua da escola e as paralelas, chegamos a lugares ainda sem asfaltamento. Havia muitas crianças pelas ruas, e a grande maioria das que encontramos estavam soltando pipas ou andando de bicicletas. No bairro também encontramos um posto de saúde, uma creche, além da escola que realizamos o projeto, várias casas em construção e muitas também à venda, um posto de gasolina, alguns mercadinhos e mercearias, padarias e lanchonetes. [...] É interessante observar que as casas antigas do bairro, e normalmente do lado de baixo da escola, são casas mais simples, mal acabadas, com muito lixo e entulhos nos quintais e terrenos vizinhos. Já na parte de cima da escola, percebemos que já haviam casas mais bem estruturadas, acabadas, várias casas geminadas, algumas com a placa da Caixa [...] (RELATÓRIO, 2011).

Outra educadora pontua em seu relatório:

[...] o asfalto para em certo ponto e, então o que se vê são ruas esburacadas e com pouco cascalho. Existem muitos terrenos vazios com lixo, um espaço muito grande, onde poderia existir uma praça. As crianças brincam nestes terrenos ou na rua mesmo, não possuem um espaço para brincarem. Observamos alguns campinhos de futebol improvisados em terrenos. Existem muitos bares, cerca de dois a três bares por quarteirão e algumas mercearias. Muitos cavalos e cachorros soltos na rua ou em terrenos. Observamos um contraste nas casas, em meio as mais simples, muitas casas geminadas diferenciando-se das demais, acreditamos que estas casas devem fazer parte do plano “Minha casa, minha vida” do Governo Federal. Observamos muitas construções em andamento. Igrejas em vários pontos, de diversas religiões. O Centro de Educação Infantil aparentava estar em bom estado, assim como o posto médico. Observamos cerca de duas padarias, locadoras e papelarias. Nos chamou a atenção o fato de existir um número expressivo de salões de beleza [...] (RELATÓRIO, 2011).

E o relato de outra educadora aborda o pensamento de uma moradora do lugar, falando sobre as crianças e a estrutura física do bairro.

Quando comentamos sobre as crianças do bairro, que gostavam de brincar na rua, Dona D. não pareceu muito contente, ela teceu mais ou menos o

seguinte comentário “É, as crianças ficam na rua aí, depois engravidam e sobra para a mãe cuidar, ou melhor, para a vó cuidar” (RELATÓRIO, 2011).

No mesmo relatório observamos a educadora falando sobre o contraste do bairro e as diferenças comportamentais.

[...] Andando pelo bairro o contraste, comportamental e estético, era muito forte. Enquanto a Kombi passava um menino cuspiu no vidro, minutos depois uma senhora acenava em nossa direção esbanjando simpatia. Às vezes olhávamos para um lado e víamos uma casa muito simples, quando virávamos o rosto nos deparávamos com casas com melhor acabamento [...] (RELATÓRIO, 2011).

Para Mager *et. al.* (2011), os estranhamentos são oriundos da percepção atenta do/a educador/a, da prontidão de todos os seus sentidos que captam sinais significativos. Esses estranhamentos são de todo tipo e, “[...] não raras vezes, ante o silêncio imediato provocado pela incapacidade de significação do que se percebeu, desencadeiam-se posteriormente ações interessantes na tentativa de compreender melhor o percebido e efetivamente intervir sobre a realidade quando se sabe mais daquilo que não se sabia inicialmente” (MAGER *et. al.*, 2011, p.89).

Quando pensamos nas crianças com as quais estamos trabalhando, reportamo-nos a uma fala de Abramowicz (2003, p.15) abordando a relação das categorias infância e pobreza dentro das Ciências Humanas, propondo uma análise para além do óbvio.

As categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em quem predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum e, finalmente, o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta.

Precisamos pensar as crianças para além da falta, como apresenta a autora, entendendo-as como produtoras de cultura, sendo também de certa forma autônomas em seus pensamentos e atitudes.

Em relação às professoras e à escola pesquisada, um documento subsidiário para nossas reflexões foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Sarandi/PR. Conforme o PPP (2011, p.24-25),

nossa escola está situada [...] no Município de Sarandi/PR, Município este que conta com cerca de 88.747 habitantes, no entanto, ainda oferece muito pouco, tanto na parte cultural como econômica. O desemprego é grande, muitos vivem de subemprego, sem atividades fixas, outros vão para cidades vizinhas em busca de trabalho. As famílias de nossos alunos encontram-se a grande maioria numa faixa de baixa renda, cuja atividade econômica concentra-se numa parcela de operários de mão de obra reciclável, diaristas, pedreiros e uma parcela de operários de indústrias e funcionários públicos municipais. O nível de escolaridade dos pais de nossos alunos é baixo diminuindo as chances de melhores empregos. Percebe-se um descuido grande com relação aos pais ou responsáveis dos alunos durante a sua vida escolar, não há acompanhamento, a escola muitas vezes, tem que resolver sozinha certas situações. Todavia, alguns pais relatam ser importante participar de reuniões que a escola propõe. Também sentem a necessidade de estar mais presentes na escola e que têm por obrigação controlar os horários de tarefas e brincadeiras de seus filhos, como também orientá-los quanto aos perigos das drogas e outros tipos de violência. Entretanto, ainda são poucos que possuem esse pensamento. Nossos alunos são oriundos de diferentes níveis sociais, de diferentes tipos de famílias, culturas e níveis de aprendizagem. Muitos alunos apresentam problemas de aprendizagem, familiares e sociais. Percebemos também que em muitas famílias falta diálogo, carinho, atenção, amor, limites, valores e falta de comprometimento em relação à educação dos filhos para o convívio social. Muitos se sentem abandonados pelos familiares por diversas razões, entre elas, o uso de drogas, prostituição, mudança para outro país etc. [...] Nossa escola está ciente de que se insere num contexto sócio-econômico complexo, com restritas possibilidades de melhoria, explicando, desse modo, o crescimento do não acompanhamento das famílias no tocante à educação de seus filhos, pois os mesmos têm ficado sob a tutela de irmãos menores, de pessoas despreparadas ou até mesmo sozinhos quando não estão na escola. Para a maioria de nossos alunos o futuro é hoje, pois a maioria não tem projeto de vida para ocupar um lugar melhor na sociedade, não possuem comprometimento com eles próprios. Mediante esta situação buscamos realizar trabalho individual, coletivo, conversas, orientações à família, motivação, objetivando formar cidadãos capazes de conviver socialmente e para que possam ter um comportamento ético, serem críticos, participativos, compreendendo o mundo que os cercam, respeitando e sendo respeitado.

O documento oficial da escola ressalta uma realidade com a qual já havíamos nos deparado no decorrer das observações no *Projeto Brincadeiras*, e que nos faz refletir sobre as intervenções, no sentido de serem significativas para a construção das identidades das crianças.

No período em que realizamos a pesquisa, a escola possuía um quadro de docentes majoritariamente do gênero feminino. Notamos que os dados do PPP (2011) da instituição estavam um pouco desatualizados, pois a direção já havia mudado, bem como a equipe pedagógica. Entretanto, imaginamos que o número de funcionários possa ser estimado pelo quantitativo estabelecido no PPP. Compunha o quadro de funcionários: 36 professoras, 3 pedagogas e 1 diretora. Esse era o quadro contemporâneo à nossa pesquisa, mas o PPP ainda

registrava a informação de que um homem respondia pela direção, o que ocorreu em gestões anteriores.

Segundo o PPP (2011, p.21) da escola,

Os professores que atuam na escola Municipal [...], tem como objetivo uma educação de qualidade que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

As diretrizes que compõem o PPP (2011) da escola explicitam a importância do trabalho docente para a formação da criança como cidadãos/ãs autônomos/as, críticos/as e participativos/as.

2.4 O JOGO *TRILHAS DA DIVERSIDADE*¹⁶

Trilhas da Diversidade (FIGURA 1) foi um jogo criado pelas autoras do trabalho – Cássia Cristina Furlan e Verônica Regina Müller – com o fim específico de intervenção e problematização das questões de gênero e sexualidade com crianças de 6 a 10 anos de idade. *Trilhas da Diversidade* surgiu da reconstrução do *Trilha da Igualdade*¹⁷ – construído por Cássia Cristina Furlan e Dalci Aparecida Bueno Furlan –, mediante modificação de alguns aspectos do jogo para colocá-lo em conformidade com os princípios que regem as nossas intervenções com crianças e adolescentes.

O Trilhas é um jogo de tabuleiros e tem o objetivo de desconstruir os padrões de valores sexistas na nossa sociedade, apresentando reflexões sobre as discriminações de gênero e sexualidade. Além disso, o jogo busca desvelar as mazelas causadas pelos valores androcêntricos¹⁸, uma vez que antagoniza essa centralidade, de forma a valorizar a quebra de paradigmas no campo do gênero e sexualidade. E como um instrumento pedagógico de intervenção para crianças em idade escolar, o jogo busca escutar as crianças. Trata das temáticas: brincadeiras, infância, gênero, sexualidade, respeito à diversidade, entre outras. Ele

¹⁶ Descrição das regras do jogo em Apêndice A.

¹⁷ *Trilha da Igualdade* foi um jogo construído para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com professoras/es da rede municipal da cidade de Congonhinhas/PR. Nessa ocasião, um curso foi realizado pela UTFPR-CP, visando o preparo e o incentivo das/os professoras/es para a prática e discussão de alguns temas pertinentes ao âmbito escolar, dentre eles a temática de gênero e sexualidade.

¹⁸ O Androcentrismo, segundo Moreno (1999), consiste em considerar o sexo masculino como centro do universo, o que, a partir de uma ótica social, supõe um acúmulo de discriminações e injustiças em relação à mulher.

pode nos auxiliar na intervenção com as crianças por ser lúdico e educativo, fazendo-as pensar e repensar novas possibilidades de vivência de suas infâncias, propiciando a reflexão sobre assuntos relevantes no processo de brincar. Há a necessidade da ação de um/a educador/a durante sua dinâmica, o/a qual deve instruir sobre o modo de brincar e levantar questionamentos que levem a criança à reflexão da temática abordada.



Figura 1 – Tabuleiro do jogo *Trilhas da Diversidade*¹⁹.
Fonte: Autora (2011).

As situações do jogo, apresentadas nas cartas que o compõem, discutem o dia a dia – seja da escola, casa, parque, comunidade ou da cidade em geral – mostrando e/ou problematizando as relações de gêneros e sexualidades para que a criança reflita sobre suas atitudes, visando modificar a sua maneira de agir em relação a determinados assuntos.

O *Trilhas*, antes de ser desenvolvido com as crianças, passou por um processo de validação com as/os educadoras/es do *Projeto Brincadeiras*. Nas reuniões do grupo que antecedem a prática com as crianças, realizamos uma tarde de experiências com o jogo, quando as/os educadoras/es avaliaram a aplicabilidade do mesmo, melhoraram as regras, modificando-as ou inserindo novas, e pensaram em diferentes estratégias de aplicação ao

¹⁹ Imagem ampliada em Apêndice B, página 225.

grupo de crianças, visto que já as conheciam, possuíam vínculo com elas, o que possibilitou pensarem nas maneiras de aproximá-las do instrumento de intervenção.

Em relação à aplicabilidade do jogo, no processo de validação com as/os educadoras/es, solicitamos que analisassem, enquanto jogavam, se a linguagem era adequada para as crianças, se as regras estavam claras e como poderíamos modificar a linguagem se ela estivesse inadequada. Dessa forma, concomitantemente, instrumentalizamos as/os educadoras/es para o desenvolvimento do jogo com as crianças. Suas propostas quanto à modificação de alguns aspectos do jogo foram cruciais, visto que era uma experiência piloto do jogo e corríamos o risco de, no momento de brincar com as crianças, não funcionar.

2.5 PROCEDIMENTOS

A pesquisa de campo foi estruturada em duas partes, constituindo-se em cinco intervenções. Na primeira parte, duas intervenções com crianças no *Projeto Brincadeiras* (dias 08 de outubro e 05 de novembro de 2011), por meio do jogo *Trilhas da Diversidade*, visando a um diagnóstico inicial das percepções das crianças. Na segunda parte da pesquisa de campo, realizamos uma entrevista com uma das docentes (03 de fevereiro de 2012), seguida do convite para o grupo focal e do desenvolvimento deste com as professoras que aceitaram participar da pesquisa (14 e 21 de março de 2012).

Várias foram as formas de registro das informações. Em um primeiro momento, fizemos o levantamento dos documentos que subsidiavam a prática da escola, com referência ao Projeto Político Pedagógico²⁰. Em cada subseção, descrevemos as formas de registro do campo. Detalhamos a seguir as intervenções com as crianças e as docentes.

2.5.1 As crianças e o *Trilhas da Diversidade*

Chegamos ao bairro para o *Brincadeiras*, e várias crianças já aguardavam as/os educadoras/os da UEM. Elas sabiam que iríamos levar um jogo novo e que as experiências fariam parte da pesquisa de uma das educadoras e, em sua maioria, ficaram bastante ansiosas para brincar com o jogo. Como de costume, as educadoras do dia foram em busca de algumas crianças nas proximidades das suas casas, porém, neste dia, portando as autorizações para a

²⁰ Os dados encontrados no PPP da escola foram importantes para a ida a campo, entretanto, não se fazem presentes nas análises das categorias.

participação na pesquisa, solicitaram aos/às responsáveis a permissão quanto à participação das crianças.

Após as autorizações, educadoras e crianças se dirigiram para o pátio da escola, pois a chuva caía forte, e assim iniciaram as intervenções. As educadoras se dividiram em número de uma ou duas para cada tabuleiro de jogo. Neste dia, brincamos duas horas com as crianças e várias foram as opiniões e falas em relação ao jogo²¹. No total, participaram das intervenções com o jogo 18 crianças, sendo 10 meninos e 8 meninas.

Neste primeiro dia, na proposta do *Trilhas* às crianças, atuaram oito educadoras e duas pessoas convidadas para auxiliar na gravação das intervenções. Em cada grupo havia, no máximo, cinco crianças (FIGURAS 2, 3 e 4).



Figura 2 – Crianças no Projeto Brincadeiras.
Fonte: autora (2011).

No segundo dia, o *Projeto Brincadeiras* aconteceu sem que o foco estivesse exclusivamente no jogo. Estávamos em seis educadoras/es, das/os quais inicialmente três começaram o jogo, com dois tabuleiros, envolvendo sete crianças (quatro meninas em um tabuleiro e dois meninos e uma menina em outro). Em um dado momento, devido às situações ao redor²², as demais educadoras deram continuidade às atividades do projeto e uma

²¹ Abordadas nas seções 4 e 5.

²² As crianças estavam bastante agitadas naquele dia, devido a diversos fatores externos. Por termos feito a escolha de levar outros materiais e deixar que apresentassem interesse em brincar com o *Trilhas da Diversidade*,

educadora permaneceu no tabuleiro desenvolvendo as intervenções com cinco crianças (quatro meninas e um menino). As crianças tinham liberdade para entrar e sair do jogo quando sentissem vontade, o que aconteceu em um determinado momento²³.



Figura 3 – Jogando.

Fonte: autora (2011).



Figura 4 – Intervenção das/os educadoras/es no primeiro dia de encontro.

Fonte: autora (2011).

as crianças que não queriam participar ficavam cercado o tabuleiro e, por vezes, tentavam impedir o desenvolvimento da atividade.

²³ Neste dia, optaram por participar do jogo sete crianças, sendo que as demais participaram de atividades como pintura, jogos com bola e perna de pau.

Neste dia a abordagem com as crianças aconteceu de maneira mais espontânea, pois elas já haviam tido um contato anterior com o jogo, e além de conhecer suas regras, não estavam mais acanhadas com a presença da câmera (FIGURA 5).



Figura 5 – Intervenções no segundo dia de encontro.
Fonte: autora (2011).

Compuseram os registros de campo da intervenção com as crianças: os relatórios (2011) redigidos pelas educadoras e educadores que estiveram presentes nas experiências, narrando fatos que chamaram a atenção, bem como as falas, expressões e gestos das crianças frente às situações referenciadas pelo *Trilhas da Diversidade*; e filmagens para a realização da transcrição das intervenções.

Os relatórios utilizados dizem respeito às experiências realizadas no decorrer do ano de 2011, incluindo as duas intervenções com as crianças no decorrer da pesquisa de campo. O diário de campo realizado durante a pesquisa foi feito em formato de relatório, compondo parte dos relatórios apresentados durante as análises. Cada educador/a relata experiências diferentes, de acordo com a sua perspectiva e o momento observado. Portanto, são diversas as experiências relatadas, captando momentos diferentes em um mesmo dia, tempo e espaço. No que concerne às intervenções com o *Trilhas*, a partir das experiências, as/os educadoras/es caracterizaram e descreveram os elementos que mais chamaram a atenção na prática lúdica

com as crianças, sendo esses procedimentos fundamentais como subsídio para a análise das intervenções, juntamente com a filmagem.

As filmagens tiveram como intuito captar as falas das crianças e suas expressões e gestos em relação às situações do jogo. No primeiro dia, utilizamos duas câmeras que ficaram circulando entre os tabuleiros, captando algumas situações. No segundo dia, houve a utilização de uma câmera e um gravador, distribuídos em dois tabuleiros, captando com detalhes as intervenções. As filmagens e gravações foram transcritas e analisadas em conjunto com os relatórios.

Destacamos que, respeitando o anonimato das/os participantes da pesquisa, nominamos as crianças com pseudônimos, salvaguardando suas identidades. Na identificação das professoras, utilizamos pseudônimos que se referem a nomes de flores e, além disso, diferenciando seus nomes das crianças, escrevemo-los em negrito e caixa alta²⁴.

2.5.2 Intervenção pedagógica com as professoras

Na segunda parte da pesquisa de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada²⁵ (MINAYO, 2004) com uma das professoras da escola, visando conhecer as concepções da professora sobre gênero e sexualidade, questionando sobre conceitos básicos referentes ao tema, suas percepções relacionadas ao cotidiano escolar e sua percepção geral sobre o assunto no âmbito da escola²⁶.

No mesmo dia, convidamos as professoras da Escola Municipal para comporem o grupo focal, mediante participação em dois encontros na escola, à noite, fora do horário escolar. O convite foi realizado na Semana Pedagógica do início do ano letivo. A decisão sobre data, horário e local foi tomada em conjunto com as professoras.

Na intervenção com as docentes, partimos da técnica de pesquisa denominada grupo focal, uma técnica de pesquisa na qual “[...] o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (NETO *et. al.*, 2002, p.5). Para o autor, a principal característica do grupo focal reside no fato de trabalhar com a reflexão dos

²⁴As professoras foram identificadas com os seguintes nomes: Begônia, Azaléia, rosa, Margarida, Gardênia, Hortênsia, Tulipa, Petúnia, Violeta, Gloriosa, Iris, Magnólia e Palma.

²⁵ APÊNDICE C.

²⁶ A escolha desta professora para a realização da entrevista se deu devido ao fato de que, no ano de realização da pesquisa, a mesma estava vinculada a função que possibilitava conhecimento de vasta realidade naquele período escolar.

participantes, permitindo que apresentem, simultaneamente, conceitos, impressões e concepções sobre determinado assunto.

No primeiro encontro com as 13 professoras que se dispuseram a participar (diretora, duas supervisoras e dez professoras de sala), trabalhamos inicialmente o objetivo do curso, apresentando os pontos principais a serem abordados nos dois dias. Para “quebrar o gelo” entre as educadoras e visando à inserção inicial do tema nas discussões, propusemos a realização de uma dinâmica chamada “Patinho Feio”²⁷ (FIGURA 6). Ao final, realizamos uma discussão sobre a dinâmica. A fala de uma das professoras a quem coube o papel de ser discriminada foi: **(VIOLETA)** “*não é confortável. Eu fui dar um abraço, e teve gente que balançou o ombro pra mim (olhando para uma das professoras com ironia e risos)*” (FIGURA 7). Em seguida, orientamos as professoras para que conhecessem o jogo *Trilhas da diversidade* e realizassem uma experiência lúdica com o mesmo em pequenos grupos. Formaram-se três grupos organizados pelas próprias professoras. Na sua participação ativa, evidenciaram-se muitas ideias diferentes entre elas, o que era o intuito do jogo, visando perceber os pensamentos e as práticas das docentes, como também obter informações a partir das quais pudessemos adequar e melhorar o jogo para as crianças.



Figura 6 – Dinâmica do Patinho Feio realizada no primeiro dia de grupo.

Fonte: autora (2011).

²⁷ A dinâmica tem o objetivo de abordar a sensação de ser discriminado/a e o preconceito sofrido por diversas pessoas. Cada professora foi coroadada com uma faixa de cartolina, cada qual com uma das inscrições: abrace-me, beije-me, aperte minha mão, sorria para mim, diga oi e deixe-me e não conheciam o conteúdo da própria faixa. Dado um sinal, elas circularam pelo ambiente, interagindo de acordo com a inscrição que cada uma trazia em sua faixa.

Decorrido certo tempo de jogo, formamos um grupo único (grupo focal) e debatemos sobre o que elas achavam das situações descritas no mesmo e sobre o que as crianças haviam pensado sobre o jogo e seu conteúdo. Vários foram os momentos em que não houve consenso entre as professoras (apresentados mais adiante ao longo da exposição do campo, a partir da página 86).



Figura 7 – Deixe-me.
Fonte: autora (2011).

No segundo dia, realizamos um curso de formação direcionado para as professoras, buscando apresentar e clarificar diversos conceitos, motivados por uma entrevista em especial: *“Gênero, assim, a gente ouve falar gêneros textuais, que a gente está na escola, então a gente fala muito em gêneros textuais né, mas... então, mas nesse contexto relacionado à sexualidade, na verdade, eu não tenho um esclarecimento bem elaborado não”* (BEGÔNIA). Ao final do curso, a professora afirmou que ela já conseguia definir o que era gênero e entender o seu significado.

Duas formas de registro de campo foram utilizadas com as professoras. Na entrevista com uma das professoras, realizamos gravações de voz para posterior transcrição. Na segunda parte das intervenções com as docentes – grupo focal – valemo-nos de uma filmadora.

Após as intervenções, as informações obtidas dos registros das observações do diário de campo, as vozes das crianças nas entrevistas, a gravação do grupo focal e a fundamentação

teórica da pesquisa foram cruzadas, subsidiando a análise e a interpretação. As gravações das vozes das crianças e das educadoras serão destruídas após o término da pesquisa.

2.6 ANÁLISE DO DISCURSO E O TRABALHO DE TRADUÇÃO

As análises das informações obtidas estão fundamentadas na Análise de Discurso (FOUCAULT, 1988, 1996, 1997) e no Trabalho de Tradução (SANTOS, 2002b), pois possibilitam a compreensão dos sentidos e significados explícitos nas falas das crianças e das professoras, sendo estas consideradas discursos.

Para tanto, apresentamos os conceitos teóricos que guiam a investigação. Essas opções indicam que ao mesmo tempo em que pretendíamos entender as linguagens registradas, queríamos também pensar e oferecer formas de aproximação entre os discursos das crianças, das professoras e das pesquisadoras.

Tomando como ponto de referência os Estudos de Gênero e as Teorias Feministas, a história descontínua (FOUCAULT, 2008) nos possibilita perceber os discursos que construíram sentidos diversos para as representações, os valores e as normas que deram ancoragem e objetivação às questões de gênero e sexualidades. Para Foucault (1997, p.30), o olhar que delimita e recorta um objeto é “um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha”. Nesse sentido, faz alusão a um pensamento de descontinuidades, rupturas e pluralidades (FOUCAULT, 1997).

Segundo Carneiro e Carneiro (2007), talvez a grande contradição do sujeito seja o fato de ele produzir o discurso e ao mesmo tempo ser produzido por ele. Para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Isso implica três coisas: o sujeito não ocupa uma posição central na formação do discurso; ele não é fonte do que diz; muito menos tem uma identidade fixa e estável.

Foucault (1996, 1997) chamou os recursos utilizados para construir “a verdade” no mundo de vozes autorizadas como discursos de saber/verdade. No entanto, essas vozes não estão sozinhas, estão em constante processo de negociação de sentidos e são dependentes dos contextos e da interlocução produzidos.

É interessante como Foucault (1988, p.10), em relação às crianças, por exemplo, descreve as proibições e não manifestações de certos fatores indesejados pela sociedade. Segundo ele:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui nem eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado.

Além das palavras, os silêncios são outro ponto importante a ser levado em consideração na análise do discurso, pois abrigam sentidos apagados, que, todavia, podem ser recuperados em seus indícios discursivos, por isso, o analista do discurso deve estar atento a todas as formas de expressão do discurso (FOUCAULT, 1988).

[...] todos estes elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p.17).

Assim, o sentido é alvo do exercício do poder, portanto, a análise do discurso não toma o sentido em si mesmo, não se acredita na existência de uma essência da palavra, um significado primeiro, original, imaculado e fixo capaz de ser localizado no interior do significante (CARNEIRO; CARNEIRO, 2007).

Para a teoria do discurso a verdade não existe fora do poder ou sem poder, segundo Foucault (1997), e é produzida em cada sociedade de diferentes formas, ou seja, cada sociedade escolhe os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros e quem tem o poder de dizer e fazer funcionar os discursos como verdadeiros.

Foucault (2008, p.170) afirma que toda formação discursiva tem em seu cerne a contradição e,

Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere enfim sua verdade aberta, constitui a própria lei da sua existência: é a partir dela que ele emerge, é ao mesmo tempo para traduzi-la e para superá-la que ele se põe a falar [...], é porque ela está sempre aquém dele e ele jamais pode contorná-la inteiramente, que ele muda, que ele se metamorfoseia, que ele escapa por si mesmo a sua própria continuidade. A contradição funciona, então, no fio do discurso, como o princípio de sua historicidade.

Como bem sugere Foucault (1996), em nossa sociedade nem todos/as são autorizados a falar. Há processos de interdição que regulam o direito de falar, ou seja, nem todos têm o direito de dizer tudo em qualquer circunstância.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de "literários"; em certa medida textos científicos (FOUCAULT, 1996, p.22, *grifos do autor*).

Foucault (1997) afirma que ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Então, nem todas as regiões do discurso são igualmente acessíveis, algumas são até mesmo proibidas, enquanto outras, sem restrições prévias, estão à disposição de cada sujeito que fala. Propõe pensarmos os problemas políticos dos intelectuais não em termos de "ciência/ideologia", mas em termos de "verdade/poder". Sugere uma "economia política" dos discursos produtores de verdade, apresentando cinco características importantes:

[...] a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 1997, p.11).

Como afirma o autor, essa economia política da verdade possui instituições que a consolidam e a reproduzem na sociedade, criando estatutos de verdade. E, com essa perspectiva, o autor continua,

[...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma

produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. [...] Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 1997, p.101).

Propondo-nos pensar na pesquisa do ponto de vista da análise do discurso, compreendemos que muitas verdades ditas absolutas são produzidas e reafirmadas por discursos que pretendem impor certos efeitos específicos, como é o caso das produções a partir da problemática de gênero, sexualidade e infância. São várias as formas de interdição que coadunam para a manutenção do *status quo* das discriminações, preconceitos e pensamentos retrógrados que permeiam uma sociedade regida por discursos autorizados em detrimento dos discursos desautorizados.

Pautamo-nos também em Santos (2006). O autor estrutura uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, procurando fundar-se em três procedimentos sociológicos, propondo um outro modelo de razão, uma *razão cosmopolita*²⁸: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*. Utilizamos a *teoria da tradução* para subsidiar as nossas reflexões.

Para Santos (2006), a tradição científica ocidental é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas de experiência social em todo mundo. Devido a isso, segundo o autor, é necessário pensar um modelo diferente de racionalidade, que designa como *razão cosmopolita*. Critica o que chama de *razão indolente* pautada na tradição ocidental que contrai o presente e expande o futuro, pois gera várias consequências nefastas na sociedade de globalização neoliberal. Na racionalidade cosmopolita há uma trajetória inversa proposta: expandir o presente e contrair o futuro, “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2002b, p.239). Há uma imensa diversidade de experiências sociais que não se explicam adequadamente por uma teoria generalista. E, é nesse sentido que o autor propõe uma teoria ou um processo de tradução, capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis.

²⁸ Optamos por destacar em itálico os conceitos desenvolvidos por Santos (2006) por serem fundamentais na sua teoria.

A indolência da razão criticada pelo autor ocorre em quatro formas diferentes: a *razão impotente*, a *razão arrogante*, a *razão metonímica* e a *razão proléptica*²⁹. Santos (2002b) vincula sua crítica fundamentalmente a partir das duas últimas razões, menos centradas nos estudos críticos.

A *razão metonímica* é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: “cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; norte/sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante” (SANTOS, 2002b, p.242).

Neste sentido, causam consequências no modo como as culturas se organizam, e é por esse fato que também utilizamos a teoria de Boaventura, propondo-a como uma análise crítica das várias dicotomias que impedem aceitar a compreensão do mundo além da compreensão ocidental. Essa razão, como afirma o autor, não é apenas parcial, mas internamente muito seletiva, tendo uma compreensão limitada de si própria. “A multiplicidade de mundos é reduzida ao mundo terreno e a multiplicidade de tempos é reduzida ao tempo linear” (SANTOS, 2002b, p.243). É preciso pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, revelando outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas.

E é por isso que trazemos ao centro das discussões a *sociologia da ausência* e a *sociologia da emergência*. A *sociologia das ausências* trata-se, fundamentalmente,

[...] de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. [...] o objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. [...] Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível (SANTOS, 2002b, p.246).

Dessa produção da não-existência, apresentamos cinco monoculturas que são distinguidas pelo autor: a *monocultura do saber* e do rigor do saber, transformando a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e validade estética; a *monocultura do tempo linear*, considerando a história como tendo sentido e direção únicos e conhecidos, assim a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo; a lógica da classificação social que se assenta na *monocultura da naturalização das diferenças*,

²⁹ Para maiores aprofundamentos, ver SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

distribuindo a população por categorias que naturalizam hierarquias, como, por exemplo, a classificação racial e a classificação sexual; a *lógica da escala dominante*, produzindo a não-existência do particular e do local; e a lógica produtivista que se assenta na *monocultura dos critérios de produtividade capitalista*. Ciente dessas cinco lógicas de produção da não-existência, a sociologia das ausências visa criar condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo, contribuindo para dilatar o presente. Nesse sentido, propõe a superação das totalidades homogêneas e excludentes da razão metonímica, sugerindo a permuta das cinco lógicas apontadas por outras denominadas: *ecologia de saberes*, substituindo a monocultura do saber científico; *ecologia das temporalidades*, libertando as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, possibilitando um desenvolvimento autônomo; *ecologia dos reconhecimentos*, consistindo em uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais e reconhecimento recíproco; *a ecologia das trans-escalas*, visando à possibilidade de uma globalização contra-hegemônica; e a *ecologia de produtividade*, reconstruindo essas formas para além da relação de subalternidade da lógica produtivista (SANTOS, 2002b).

É nesses pilares que também nos apoiamos, considerando que é preciso haver uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva, priorizando a modificação das lógicas que vigoram na sociedade moderna, apresentadas por Santos (2002b). E, enquanto a dilatação do presente é feita através da *sociologia das ausências*, a contração do futuro se realiza através da *sociologia das emergências*.

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado. [...] O elemento subjectivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência. O elemento subjectivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades (SANTOS, 2002b, p.254-257).

Dessa forma, o que se nos apresenta não é tanto identificar novas totalidades, mas propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber esses sentidos. Precisamos pensar que qualquer dicotomia tem uma vida para além da vida dicotômica. E é por isso que buscamos a teoria da tradução, de Boaventura Sousa de Santos. Para o autor, a alternativa à teoria geral é o *trabalho de tradução*.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. [...] o trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemónica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É neste duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem a relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras (SANTOS, 2002b, p.262).

O trabalho de tradução oferece a prerrogativa de, a partir da possibilidade da agregação entre saberes, construir uma contra-hegemonia. Consideremos aqui o conceito de *Zona de Contato* para pensar na tradução. As zonas de contato são “[...] zonas de fronteiras, terras-de-ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir” (SANTOS, 2002b, p.269). Um exemplo dado pelo autor incide na tradução da zona de contato dos movimentos operários. O movimento operário, confrontado com crises sem precedentes, tem vindo a abrir-se a zonas de contato com outros movimentos sociais, como é o caso dos movimentos feministas, ecológicos e de imigrantes. O trabalho de tradução possibilitou transformar lentamente o movimento operário e os outros movimentos sociais, tornando possíveis lutas que há alguns anos seriam impensáveis, segundo o mesmo autor.

Para Santos (2002b), o trabalho de tradução exige capacidade intelectual, e os intelectuais precisam estar fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, mediante uma compreensão profunda e crítica. Uma das dificuldades do trabalho de tradução reside nos silêncios, sendo uma das tarefas mais exigentes a gestão e tradução do silêncio. “O trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direcção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza” (SANTOS, 2002b, p.273). O objetivo desse trabalho de tradução é construir novas e plurais concepções de emancipação social que não estejam vinculadas à emancipação social automática do projeto moderno.

Como afirma Santos (2002b, p.274), o *trabalho de tradução* cria condições para a emancipação social, todavia, essa tradução apenas permite revelar ou denunciar a dimensão do desperdício. “O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que

as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras”.

Nesses sentidos é que nos propomos a adentrar nas discussões, revelando as dimensões que impedem a emancipação social nos âmbitos das relações desiguais de gênero e sexualidade na educação, tentando buscar elementos de análise e de defesa conceitual para uma prática transformadora que reveja suas razões e busque novas concepções para orientar as práticas de maneira a romper com a *razão indolente*.

A seguir, abordamos alguns princípios teóricos fundamentais nesta nossa dissertação de mestrado, discutindo conceitos chave para as teorias feministas e de gênero e a construção social da infância.

3 GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Os escritos desta seção estão divididos em três partes fundamentais. As duas primeiras tratam das questões de gênero e sexualidade, abordando as discussões teóricas produzidas pelas teorias feministas, foucaultianas e os estudos culturais, visando desconstruir significados que nos prendem a normas e padrões muitas vezes pouco questionados sobre a construção das identidades. Em seguida, tratamos especificamente dos conceitos e noções da infância, pautados nos estudos da Sociologia e Antropologia da Infância, apresentando argumentos históricos para explicar aspectos da nossa realidade, expondo sobre as infâncias e suas identidades.

3.1 TEORIZAÇÕES FEMINISTAS

As formulações teóricas acerca das teorias feministas e estudos de gênero nesta pesquisa envolvem autoras/es como Navarro-Swain (2000), Lauretis (1994), Louro (2000a e b, 2001, 2007a e b), Rago (2000), Flax (1991), Butler (2003), dentre outras/os.

As teóricas feministas têm produzido desafios poderosos à concepção dominante de natureza e filiação política, a normas da razão científica, filosófica e moral, a ideais de espiritualidade, à identidade e fronteiras disciplinares prevalentes, a narrativas históricas estabelecidas, oferecendo uma crítica da cultura geral (BORDO, 2000; RAGO, 2000). Todavia, por vezes, essas construções acarretam sérios erros de interpretação, com foco nas contribuições originárias do feminismo construídas como uma crítica mais limitada que expõe o sexismo e o masculinismo das tradições filosóficas. Bordo (2000) assinala que é imperativo resistir à *guetoização* da perspectiva feminista e insistir para que a filosofia feminista seja lida como crítica cultural. “[...] A teoria feminista nada contra correntes poderosas cada vez que assume o manto da crítica cultural *geral*, em lugar de apenas defender uma inclusão maior ou uma representação melhor das mulheres e de suas ‘diferenças’”. E continua “[...] precisamos insistir para que a ‘teoria do gênero’ seja lida *para* a crítica cultural que ela oferece” (BORDO, 2000, p.23-24, *grifos da autora*). Como expressa a autora, o que a diferença de gênero, assim como diferenças étnicas e outras diferenças culturais permitem, é a abertura de um caminho em direção à crítica cultural. Nesse sentido, como argumenta Lauretis (1994 *apud* NAVARRO-SWAIN, 2000, s/p.), é preciso entender que o feminismo não apenas expande limites e inclui categorias, mas “representa e traz uma mudança na consciência

histórica, na medida em que reconhece e articula o situacional do presente, o político-histórico e o político-pessoal do próprio pensamento para melhor questionar suas evidências, seu instrumental teórico e suas práticas”.

Podemos pensar então que diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais (WOODWARD, 2000). Hawkesworth (2006, p.747) afirma que “[...] embora algumas sufragistas na Inglaterra e nos Estados Unidos decidissem se apropriar do termo para seus próprios projetos, Woolf sugere que traços da caricatura original continuaram a assombrar o feminismo, distorcendo sua natureza e seus objetivos”. O feminismo foi interpretado por muitos/as, como propõe a autora – apoiada em Virgínia Woolf –, como uma luta pelo direito das mulheres ao voto, a ganhar seu próprio sustento, direito à educação, direito a profissionalizar-se. Entretanto, uma vez que as mulheres brancas tinham conquistado esses direitos através de campanhas históricas, o termo feminismo pareceu irrelevante e desnecessário.

O cadáver do feminismo é uma figura grandemente versátil, que transita tanto pela área feminista quanto pela anti-feminista. Nos textos feministas, as representações do cadáver feminista imitam a mãe que morre no parto, possibilitando a vida de outro. O sacrifício ritual do termo feminismo permite que os projetos transformadores multifacetados continuem. Conceitos recém-formados sobre os interesses das mulheres ligados às lutas evolucionárias das diversas espécies de feminismos liberais, radicais, lésbicos e socialistas são substituídos através de um processo de seleção natural por uma pluralidade pós-feminista, que leva adiante a carga genética feminista. Sucessivas ondas de movimentos feministas morrem para que gerações subsequentes possam se beneficiar das melhorias conseguidas pelo ativismo feminista. Feministas individuais morrem tendo encontrado significado em sua prática feminista, nos deixando um mundo melhor, obtido por suas diversas lutas. Postas em tal estrutura utilitária, as representações feministas do cadáver feminista podem ser consideradas benignas, pois significam perecer pelo bem maior do feminismo (HAWKESWORTH, 2006, p.752).

Algumas autoras e autores têm realizado discussões teóricas e epistemológicas acerca dos feminismos e da construção das ciências. Em relação à crítica das feministas, nas palavras de Sardenberg (2002, p.89-90),

[...] instrumentada por um olhar desconstrucionista de gênero, a crítica feminista tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi “neutra”. Como já observava Virginia Woolf em 1936: “A ciência, ao que parece, não é assexuada; ela é um homem, um pai, e infectada, também”.

Para Rago (2000, p.23), “o feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera”. A autora afirma que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista, “[...] o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas incapazes de pensar a diferença” (RAGO, 2000, p.25).

Observações a respeito da Ciência Moderna estão presentes em Boaventura Sousa de Santos (2002a), em seu livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, em que o autor fala de uma transição paradigmática. Para ele, a passagem entre paradigmas é semicega e semi-invisível. “Só pode ser percorrida por um pensamento construído, ele próprio, com economia de pilares e habituado a transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação. Esse pensamento é a utopia [...]” (SANTOS, 2002a, p.15).

Para Santos (2002a), o paradigma da modernidade está em crise, continuando como paradigma dominante dado à inércia histórica. O autor distingue duas principais dimensões da transição paradigmática: a epistemológica e a societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que denomina como paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. E a outra dimensão societal, menos visível, decorre do paradigma dominante - “[...] sociedade patriarcal; produção capitalista; consumismo individualista e mercadorizado; identidades-fortaleza; democracia autoritária; desenvolvimento global e excludente [...]” – para um paradigma ou um conjunto de paradigmas que por enquanto não conhecemos (SANTOS, 2002a, p.16).

Essas transições paradigmáticas às quais o autor se refere perpassam os campos das mudanças nas concepções patriarcais e sexistas, as revoluções silenciosas e não silenciosas realizadas pelos movimentos feministas, movimento negro, e diversos outros contextos de reivindicações e mobilizações que partilham do rompimento dos paradigmas assentados na sociedade moderna.

Não é por acaso que, como afirma o autor, nas duas últimas décadas, a sociologia feminista produziu a melhor teoria crítica, pois reconhece as múltiplas faces da dominação e da opressão e como foram negligenciadas, como é o caso da dominação patriarcal. Portanto, sendo múltiplas as faces da dominação, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam (SANTOS, 2002a).

E, partindo desse pressuposto, as críticas feministas vêm questionar os pilares da modernidade. Amancio (2008) afirma que uma das continuidades que melhor caracteriza o feminismo é a reflexão crítica sobre as contradições da modernidade. O feminismo foi marcado por interrogações sobre o papel da ciência e da cultura dominantes, e o feminismo pós-moderno dos anos 1990, constitui, sobretudo, um período de intensa reflexão e consolidação da teoria feminista. A crítica à ciência estende-se ao contributo do próprio feminismo para o essencialismo e reducionismo dos anos 1970 e abre novas perspectivas analíticas ao conceito de gênero.

Navarro-Swain (2000) levanta também discussões realizadas por Teresa de Lauretis (1990), em que a autora chama o sujeito do feminismo de *eccentric sujet* – sujeito excêntrico –, ou seja, aquele que está dentro e consciente de suas condições de produção, mas constituído por uma constante atividade de “des-identificação” e “des-locamento”, um constante cruzar de fronteiras, um remapeamento dos limites entre corpos e discursos, identidades e comunidades.

É nesta ótica que Teresa de Lauretis estima encontrar o sujeito do feminismo: não seria A mulher, nem as mulheres, mas um **construto teórico**, uma forma de conceptualização, de compreender e explicitar certos processos, entre os quais as “tecnologias de produção do sexo” indicadas por Foucault (NAVARRO-SWAIN, 2000, s/p., *grifos da autora*).

O conceito de gênero é um instrumento de análise do “impacto das ideologias na estruturação não apenas do mundo social, mas também do intelectual, na medida em que gênero é também um elemento central na constituição do *self*, bem como um princípio classificatório de organização do universo” (HEILBORN, 1991 *apud* SARDENBERG, 2002, p.92). Trata-se, assim, de uma categoria de pensamento e, portanto, de construção do conhecimento no sentido de possibilitar análises dos efeitos do gênero no e sobre o conhecimento (SARDENBERG, 2002, p.92).

O feminismo busca uma nova ideia de produção do conhecimento, construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, sem um método pronto. “Reafirma-se a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo” (RAGO, 2000, p.33). Portanto, nas teorias críticas feministas, há um modo diferente de se pensarem as pesquisas, não como sendo fixas e imutáveis, mas constituídas por relações que precisam ser constantemente revistas, possibilitando um diálogo crítico.

Neste sentido, apesar das resistências continuadas da ciência moderna à ampliação do debate em torno de alguns paradigmas assentados na modernidade, algumas temáticas de

estudos adquiriram certa visibilidade nas teorizações e práticas sociais, culturais e políticas contemporâneas, como é o caso das questões de gênero e sexualidade (MEYER, 2007). Desde a segunda metade do século XX, na área da educação existem vários indícios que sinalizam na direção do reconhecimento, incorporação e legitimação crescente dessas teorizações.

As teóricas feministas criaram a noção de gênero como categoria analítica da divisão sexuada do mundo, trazendo à luz a construção dos papéis sociais naturalizados em torno da matriz genital/biológica. Se a divisão é binária, entretanto, a sexualidade faz parte integrante de suas definições, pois as práticas sexuais são os componentes que ancoram os papéis sexuados. O binômio sexo/gênero se traduz assim, implícita e naturalmente em sexualidade reprodutiva, heterossexual (SWAIN, 2000, s/p.).

Rago (2000) enfatiza que é a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista. Partindo das lutas em prol dos direitos das mulheres nasce a categoria relacional do gênero, eliminando a preocupação de fortalecimento da identidade mulher, como explicitou Lauretis (1994), ao contrário do que se visava inicialmente com um projeto alternativo de uma ciência feminista.

Para Louro (2007b), o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. “É através das feministas anglo-saxãs que *gender* passar a ser usado como distinto de *sex*. [...] busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da ‘Mulher’ ou do ‘Homem’” (LOURO, 2007b, p.21-22). Dessa forma, o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são diversos.

Segundo Soihet (2004), os estudos de gênero devem apontar para a importância da sua historização e “desconstrução” da oposição binária, nos termos de Jacques Derrida, revertendo-se e deslocando-se a construção hierárquica, ao invés de aceitá-la como óbvia ou como estando na natureza das coisas.

Precisamos pensar como compreendemos os gêneros ou quaisquer outras relações sociais, pois os discursos construídos nessa problemática têm reafirmado certas diferenciações que privilegiam o homem em detrimento da mulher como, por exemplo, considerando-os fora dessas relações, colocando as mulheres no centro da problemática e, ironicamente, privilegiando o homem como não problemático e livre de determinação das relações de gênero. Nessa perspectiva, homens e mulheres são ambos prisioneiros do gênero. É necessário autocrítica quanto aos modos como pensamos as relações de gênero, senão corremos o risco

de reproduzir as próprias relações sociais que questionamos e, nesse intento, precisamos investigar barreiras tanto sociais quanto filosóficas para a compreensão das relações de gênero (FLAX, 1991).

[...] para entender o gênero como relação social, as teóricas feministas precisam desconstruir além disso os significados que damos a biologia/sexo/gênero/natureza. [...] inicialmente, algumas feministas pensavam que podíamos meramente separar os termos “sexo” de “gênero”. [...] todos concordarão que há diferenças anatômicas entre homens e mulheres. [...] é também verdade que fisicamente seres humanos masculinos e femininos se parecem uns com os outros de muito mais formas do que se diferenciam. Nossas semelhanças são mesmo surpreendentes se compararmos os humanos com (digamos) sapos ou árvores. Então por que as diferenças anatômicas entre seres humanos masculinos e femininos devem assumir tamanha relevância em nosso sentimento de nós mesmos como pessoas? Por que devem tais complexos significados sociais e estruturas basear-se ou justificar-se por uma classe relativamente estreita de diferenças anatômicas? (FLAX, 1991, p.238-239).

A autora sugere pensarmos as relações de gênero como relações sociais constituintes e não como relações de dominação. Os entendimentos baseados na anatomia, biologia, corporificação, sexualidade e reprodução estão enraizados em relações de gênero preexistentes, portanto, é preciso pensar no gênero fora da biologia, visando contestar as explicações que levam em conta a constituição biológica enquanto explicação das relações de gênero.

Uma autora importante nos estudos feministas e de gênero e que nos possibilita pensar em diferentes formas de visualização das relações de gênero é Judith Butler (2003)³⁰. A autora propõe uma reflexão sobre o sistema sexo/gênero, questionando-o na construção das variadas identidades. Para ela,

[...] se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos

³⁰ Em seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, utiliza-se da crítica genealógica de Nietzsche e Foucault para investigar as apostas políticas que tomam como foco o gênero e a análise relacional por eles sugerida (BUTLER, 2003).

gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino.

O gênero não deve ser concebido como meramente uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado; ele tem de designar um aparato mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Segundo a autora, essa ideia de que o gênero é construído sugere, por vezes, certo determinismo de significados de gêneros³¹ em corpos anatomicamente diferenciados, compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inabalável. Quando se dá esse processo de construção cultural dos gêneros determinados em leis ou conjuntos de leis, “[...] tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p.26). Desta forma, a autora explicita um fenômeno denominado heterossexualidade compulsória³².

Há uma constante repetição da lógica heterossexista, persistindo mecanismos de reprodução cultural das identidades, restringindo qualquer significado relativo à homossexualidade e bissexualidade, bem como a sua subversão. A autora defende a derrubada da heterossexualidade compulsória, inaugurando assim um verdadeiro humanismo da pessoa, livre dos grilhões do sexo. Há, portanto, a emergência de uma sexualidade construída (não determinada) nesses termos. A proposta é que, sem essa “unidade” instituída em nível conceitual, unidades provisórias possam emergir no contexto de ações concretas com outras possibilidades que não a articulação da identidade. Enfim, segundo a autora, a tarefa não é celebrar qualquer nova possibilidade, mas redescrever as possibilidades que já existem dentro de domínios culturais apontados como culturalmente ininteligíveis e impossíveis.

³¹ A autora denomina “gênero inteligível” àqueles que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. Utiliza-se das definições de Foucault em relação à verdade do sexo, o que produz práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero (BUTLER, 2003).

³² “[...] a categoria do sexo, tanto masculino como feminino, é produto de uma economia difusa da sexualidade. [...] Para Wittig, a restrição binária que pesa sobre o sexo atende aos objetivos reprodutivos de um sistema de heterossexualidade compulsória. [...] A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual”. Há, então, a produção de uma coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (BUTLER, 2003, p.40-45). Sendo assim, essa heterossexualidade compulsória marca corpos considerando-os dotados de um gênero “coerente” com o seu sexo anatômico e, conseqüentemente, possuidor de um desejo heterossexual.

Outra teórica feminista que apresenta ideias desconstrutivas em relação ao binarismo e normatizações sociais é Haraway (1994). Ela apresenta o mito *cyborg*, que é originalmente um organismo cibernético híbrido: máquina e organismo. Defende em seu texto uma tradição utópica de imaginar um mundo sem gênero, talvez um universo sem gênese, mas que pode ser também um mundo sem fim. “[...] o *cyborg* é uma criatura num mundo pós-gênero [...] o mito *cyborg* se refere a fronteiras violadas, fusões potentes e possibilidades perigosas que as pessoas progressistas poderiam explorar como uma parte do trabalho político necessário” (HARAWAY, 1994, p.245-249).

A autora expõe que estamos dolorosamente conscientes do que significa ter um corpo historicamente constituído. Nesse sentido, as feministas *cyborgs* procuram explicitar que não querem mais nenhuma matriz natural de unidade e nenhuma construção que represente o todo, e aqui podemos citar Butler (2003), Haraway (1994), Lauretis (1994).

Essas diversas pesquisas apresentadas mostram claramente o que pretendem os estudos feministas: a ênfase nas práticas discursivas, a descentralização do sujeito, a rejeição das causas únicas, a ideia de um poder capilar infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas (LOURO, 1995). Os estudos feministas visam romper com as perspectivas essencialistas, universais e inexoráveis. As identidades, nesses estudos, são configurações abertas e provisórias do *eu*, estão continuamente se constituindo e se transformando, sendo o sujeito ativo nesse processo.

3.2 CULTURA, GÊNERO E SEXUALIDADE: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

As identidades são construídas na e pela cultura, uma cultura hegemônica que produz e fixa identidades segundo uma norma social, e as identidades que por vezes escapem a essa norma são consideradas anormais e desviantes. Nesse contexto, explicitamos nesta parte do trabalho como entendemos que se constroem as identidades e como se pode, a partir daí, investir em uma construção contra-hegemônica.

Vários/as autores/as discorrem a respeito da noção de cultura³³ (HALL, 1997; BHABHA, 1998; CHAUI, 2006; ARENDT, 2011). Para Arendt (2011), cultura é o modo de

³³ A cultura, como palavra e conceito, é de origem romana. A palavra “cultura” origina-se de *colere*, cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar, e relaciona-se com o trato do ser humano com a natureza (ARENDT, 2011; CHAUI, 2006). A palavra indica uma atitude de carinhoso cuidado e não se aplica apenas ao cuidado do solo, mas ao culto aos/deuses/as, o cuidado com aquilo que lhes pertence. O povo romano, basicamente agricultor, utilizou o conceito de cultura pela primeira vez (ARENDT, 2011). Entretanto, como propõe Arendt (2011), o significado da palavra “cultura” dificilmente é esgotado por esses elementos estritamente romanos.

relacionamento da pessoa com as coisas do mundo. Em termos antropológicos, segundo Chauí (2006, p.112-113), cultura se diz em três sentidos principais. Ela é:

- 1) a criação da ordem simbólica da *lei*, isto é, de sistemas de interdições e obrigações, estabelecidos a partir da atribuição de valores a coisas (boas, más, perigosas, sagradas, diabólicas), a humanos e às suas relações (diferença sexual e proibição do incesto, virgindade, fertilidade, puro-impuro, virilidade; diferença etária e forma de tratamento dos mais velhos e mais jovens; diferença de autoridade e formas de relação com o poder, etc.) e aos acontecimentos (significado da guerra, da peste, da fome, do nascimento e da morte, obrigação de enterrar os mortos, proibição de ver o parto, etc.).
 - 2) a criação de uma ordem simbólica da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível. Os símbolos surgem tanto para representar como para interpretar a realidade, dando-lhe sentido graças à presença do humano no mundo;
 - 3) o conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelos quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração.
- Cultura é, pois, a maneira pela qual os humanos se humanizam [...].

Marilena Chauí (2006) acredita na política de Cidadania Cultural, ou seja, a cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação. Nesse sentido, cultura torna-se sinônimo de história, passa a significar aprimoramento e aperfeiçoamento da humanidade.

[...] a cultura passa a ser entendida como criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalhos, das formas de habitação, vestuário e culinária, das manifestações do lazer, da música, da dança, da pintura e da escultura, dos valores e das regras de conduta, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e as relações de poder. A partir de então, a cultura é compreendida como o campo no qual uma comunidade institui as relações entre seus membros e com a natureza, conferindo-lhes sentido ao elaborar símbolos e signos, práticas e valores, ao definir para si própria o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro) [...] (CHAUÍ, 2006, p.131).

Sob esse viés, podemos questionar a formação das identidades, supondo uma outra visão de mundo que supere a visão tradicional, a qual impede a transformação das estruturas discriminatórias. Segundo Hall (1997), a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Nossas identidades são formadas culturalmente. Essas complexas formas de construções estão firmemente ligadas à questão cultural. Cuche (1999, p.10) afirma que a “[...] noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos”.

A centralidade da cultura está ligada às questões de regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social nas sociedades, e esta cultura está intimamente relacionada à questão do poder (HALL, 1997). Quanto mais nos preocupamos com a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. A cultura regula, modela e controla nossas condutas, ações sociais e práticas, por isso, importa saber como essa cultura é regulada e quais os mecanismos para exercer essa regulação. Para Hall (1997, p.18), se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais, então, “[...] aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão — a grosso modo — de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau”. O autor afirma que a educação pode ser um processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores, ou seja, a cultura na geração seguinte,

[...] na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade. O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura? [...] Não estamos necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informação distorcida ou mesmo por motivos dúbios. Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais (HALL, 1997, p.19).

Esses significados culturais atribuíram (atribuem) diferentes papéis sociais para homens e mulheres na sociedade, sendo estes interiorizados de diferentes formas de acordo com a cultura, e aquilo que é aprendido como adequado à identidade de cada gênero e as expectativas que lhes estão associadas aparecem como ‘muros’ que delimitam as diferenças entre os gêneros, estabelecendo posições sociais objetivamente diferenciadas.

Coadunando com o pensamento apresentado por Stuart Hall (1997), está um autor conhecido nos estudos sobre cultura, Homi Bhabha (1998), que em seu livro *O local da Cultura* ressalta, dentre outros pontos, a influência desta nos modos de reafirmação identitária. O autor observa que nossa existência hoje é marcada por uma sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”, em que não há nome próprio além das atuais discussões incutidas no prefixo “pós”, “[...] *pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo...* [...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p.19, *grifos do autor*).

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial, segundo o autor, é a necessidade de ir além das narrativas originárias e iniciais e focalizar-se na articulação de diferenças culturais. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural podem ser tanto consensuais quanto conflituosos, entretanto, o presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, pois as relações estão perpassadas por descontinuidades, desigualdades e suas minorias, como também supõe Santos (2002b), ao sugerir que se expanda o presente e se contraia o futuro.

É neste sentido que a fronteira deve ser levada em consideração, pois não basta simplesmente se tornar consciente dos sistemas que produzem os signos da cultura e sua disseminação, é preciso saber ler os rastros de todos aqueles discursos disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura.

Silva (2000) expõe que “cruzar fronteiras” pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. Esse cruzamento de fronteiras significa não respeitar os sinais que demarcam “artificialmente” os limites entre os territórios das diferentes identidades.

As diferenças culturais devem ser compreendidas no momento em que constituem identidades, de modo contingente, indeterminado, “[...] as formas de identidade social devem ser capazes de surgir dentro-e-começo a diferença de um-outro e fazer do direito de significar um ato de tradução cultural” (BHABHA, 1998, p.322).

Há a necessidade de lidarmos com a cultura como uma produção irregular e incompleta de sentido e valor, pensando, por exemplo, naqueles/as que sofreram sentenciamentos na história, como subjugação, dominação, diáspora, deslocamentos (HALL, 2003).

É interessante destacar que a perspectiva pós-colonial defendida pelo autor força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas, que existem nas esferas políticas frequentemente opostas. A própria linguagem precisa ser repensada de uma perspectiva pós-colonial, como fizeram os movimentos feministas e *gays*. A posição a que se refere Bhabha (1998, p.332, *grifos do autor*) afirma que,

[...] ficaremos pouco dispostos a levar em conta a história "real" do "outro" - mulheres, estrangeiros, homossexuais [...] - com base em "certos estilos, valores, experiências de vida, a que se pode recorrer agora como uma forma de crítica política" já que "a questão política fundamental é a de reivindicar o mesmo direito que tem os outros de tornar-se aquilo que se quer ser, e não assumir alguma identidade pré-moldada que é simplesmente reprimida". É para estabelecer um *signo do presente*, da modernidade, que não seja o "agora" da imediatidade transparente, e para fundar uma forma de

individação social em que o sentido de comunidade não seja *baseado em um tornar-se transcendente*, que quero indagar acerca de uma contra-modernidade: o que é modernidade nessas condições coloniais em que sua imposição é ela mesma a negação da liberdade histórica, da autonomia cívica e da escolha "ética" de remodelação?

O que propõe Bhabha (1998) é que esse presente enunciativo da contra-modernidade forneça um espaço político para a articulação e negociação dessas identidades sociais culturalmente híbridas³⁴. Os debates atuais questionam a astúcia da modernidade³⁵, suas ironias históricas, seus paradoxos, suas representações e narrativas, questionando também a linguagem dos direitos e deveres, central ao mito moderno de um povo, pois seu estatuto legal e cultural é anômalo e discriminatório, em se tratando das populações migrantes, diaspóricas e refugiadas. O autor problematiza as formas de construções culturais na modernidade, em cujas estruturas há uma fixidez que desconsidera as pessoas que não se encaixam em certos discursos produzidos e disseminados.

Quando falamos de culturas híbridas, diásporas e deslocamentos, de imediato podemos nos referir às pesquisas formuladas dentro dos Estudos Culturais, aludindo a Stuart Hall³⁶ (2003), em seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas. A diáspora supõe uma subversão aos modelos culturais tradicionais e seu estatuto discriminatório.

Considerando-se a vivência na fronteira, em condições diaspóricas, por exemplo, Santos (2002a, p.347) explicita que num período de transição e de competição paradigmáticas, a fronteira surge como uma forma privilegiada de sociabilidade. “Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjectividade poderá explorar o potencial emancipatório desta”.

³⁴ O termo hibridismo tem sido utilizado para caracterizar culturas diaspóricas. O hibridismo trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003).

³⁵ Alguns/as autores/as propõem discussões acerca da modernidade e pós-modernidade (ou termos como modernidade líquida, 2ª modernidade). Referente à essas proposições ver Lyotard (1991), Bauman (1998; 2001), Santos (2002a).

³⁶ Stuart Hall participou da fundação, em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), da Universidade de Birmingham, que deu o nome de Estudos Culturais a uma forma pensar sobre cultura. Financiado parcialmente com os lucros das vendas de *The Uses of Literacy*, de Hoggart, sobre o consumo cultural da classe operária inglesa, ele dirigiu o Centro nos seus primeiros quatro anos. Foi no período sob a direção de Stuart Hall, de 1968 a 1979, que se consolidaram os Estudos Culturais, a partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de "textos" da cultura, que incluíam desde o fotojornalismo e programas de televisão, até a ficção romântica consumida por mulheres e as subculturas juvenis britânicas (leia-se *teds*, *mods*, *skinheads*, rastas) as vésperas do movimento punk (HALL, 2003, p.11).

Segundo o autor, viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar.

Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os actos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo. As reservas de experiência e de memória que cada pessoa ou grupo social leva consigo para a situação da fronteira transformam-se profundamente quando aplicadas num contexto completamente novo, mas a liberdade quase incondicional com que são transformadas pela primeira vez condiciona a liberdade de futuras transformações (SANTOS, 2002a, p.348).

Portanto, a vida na fronteira existe fora dos esquemas convencionais dominantes de sociabilidade, tornando-se particularmente vulnerável, atravessando fronteira e ultrapassando limites. A fronteira possui uma ausência de demarcação nítida entre ser e não ser membro (SANTOS, 2002a).

Esse embate merece atenção de estudiosos/as culturais, pois torna ainda mais complexas e descontínuas as vivências. Pensando-se nas questões levantadas pelo nosso trabalho, e relacionando-as às fronteiras, citamos Louro (2001, p.542), a qual afirma que,

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. [...] Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as 'novas' práticas, os 'novos' sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas.

A constituição da cultura, embora complexa, tem todos os seus sentidos e conteúdos contidos na língua que se fala em cada cultura. Costumes, usos, objetos ou imagens possuem seus significados nas palavras que o traduzem. Significados estes que precisam ser partilhados e comunicados para que possam ser absorvidos com conteúdo significativo.

Nesta perspectiva, podemos pensar que os significados culturais que são produzidos por meio de discursos dominantes são pontos de mediação entre a forma como vivemos e construímos nossas identidades, porém, é a partir desses discursos que somos também

levados/as a construir nossas identidades em diversos e cambiantes contextos sociais que aludem a uma negociação constante de identidades antes fixas, “[...] que agora perpassam as fronteiras de gênero e sexuais, identidades híbridas, fluidas” (WOODWARD, 2000, p.41).

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] a marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação. Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados (WOODWARD, 2000, p.41).

A partir dessas identidades cada vez mais questionadas e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentações no contexto social, estas considerações podem ser descritas em termos de uma crise de identidade (WOODWARD, 2000). Na contemporaneidade, as identidades individuais estão cada vez mais fluidas e causaram, também, a fluidez das instituições.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2000a, p.9).

As transformações ocorridas na contemporaneidade afetam, sem dúvida, as formas de viver e construir identidades de gênero e sexuais. “Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto” (LOURO, 2000a, p.8).

O processo cultural da representação estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais essas representações se baseiam fornecem possíveis respostas para questões, como: quem sou eu, o que eu poderia ser ou quem eu quero ser. E,

segundo Woodward (2000), os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Assim, as identidades tornam-se “[...] uma “celebração móvel””: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2002, p.13).

A diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades, meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído/a e quem é incluído/a. É por meio dessa diferenciação social que essas classificações são “vivas” nas relações sociais (WOODWARD, 2000).

Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar dicotomias, sempre em oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Para Silva (2000), fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p.83).

Nesse aspecto, a normalização atua hierarquizando relações em torno das quais as identidades e papéis de gênero e sexuais devem se pautar. Exemplificando essas ideias, quando se pensa o corpo como tendo apenas ligação com as leis da sua fisiologia, incorre-se em um erro, pois ele é formado por uma série de regimes que o constroem, portanto, nada no homem e na mulher, nem mesmo o seu corpo é bastante fixo para estabelecer parâmetros de julgamento em relação ao/à outro/a. Como explicita Foucault (1997, p.83) “[...] O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo... [...]”. Entretanto, muitas vezes há um controle intenso por meio dos mecanismos de poder, embasando os corpos em discursos que o constroem, e nesses regimes que controlam e submetem o corpo, há diversas formas de sanções que não permitem a vivência de outras maneiras que não aquelas produzidas e aceitas pelos/as detentores/as e disseminadores/as de uma certa verdade.

Nos escritos de Foucault (1997), o poder é retratado exercendo-se também através dos corpos por meio das sexualidades. Estas devem ser controladas e moldadas, aprisionando os

corpos em discursos perversos que impedem as suas vivências livres. Contudo, na nossa sociedade, apresenta-se atualmente um movimento indo contra a corrente do “sempre mais sexo”, do “sempre mais verdade no sexo” que existe há séculos. Há uma produção de outras formas de prazer, de relações, de coexistências, de laços, de amores, de intensidades, que estão sacudindo esta grande “sexografia” que faz com que o sexo seja decifrado como se fosse universal.

Os textos produzidos por Foucault (1988, 1996, 1997) são essenciais para se compreender como os significados culturais atuam sobre as sexualidades, sobre a construção dos gêneros, de modo a regular as vivências e experiências das pessoas. Toda e qualquer identidade híbrida, diaspórica e em deslocamentos está enclausurada em normas e preceitos que não lhe permitem resistir. E essas são as lutas travadas pelos movimentos feministas, e tantos outros movimentos e tantos estudos realizados na academia, pela emancipação humana, visando desconstruir essas relações desiguais assentadas na sociedade.

A partir do conhecimento das argumentações explicitadas por autores/as dos Estudos da Cultura e Estudos Culturais, como Homi Bhabha e Stuart Hall, e os estudos das relações de poder apresentados por Michel Foucault³⁷, nota-se que se enquadram nessa conjuntura as questões de gênero, as quais se situam também nessas estruturas de poder/saber, e são mediadas e construídas através da cultura.

Uma das autoras feministas que trabalham com a articulação do poder é Judith Butler (2003, p.8). Ela afirma que “o gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real. O desempenho dela/dele desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial, profundidade e superfície, interno e externo – por meio das quais operam quase sempre os discursos sobre gênero”. Esses discursos sobre gênero são perpassados pelas relações de poder, possuindo múltiplas faces de opressão. A autora entende que não há uma sexualidade fora da cultura, ou seja, o sexo já nasce gênero, sendo este masculino ou feminino. E a partir disso, Butler (2003, p.8-9) questiona-se: “[...] ser mulher constituiria ‘um fato natural’ ou uma

³⁷ Retomando Santos (2002a) em nossas discussões, o autor aborda em seus escritos as teorizações foucaultianas de poder, realizando algumas críticas a essas teorizações, como o fato de que na forma como são explicitadas as estruturas de poder de Foucault (1997), se aplicadas ao quadro analítico de Boaventura, significa pressupor que a luta pela emancipação não é mais que uma vontade de regulação. Demarcamos essas observações para retomar um ponto da sua crítica no livro, afirmando que o feminismo, “[...] expandiu e enriqueceu a concepção foucaultiana de poder de muitas maneiras [...] em primeiro lugar, ao centrar-se no poder sexista ou em formas sexistas de poder e na articulação destas com outras formas de poder (classe, raça, idade, nacionalidade), a teoria feminista chamou a nossa atenção para a diferenciação interna do poder disciplinar [...] para as múltiplas “faces da opressão” [...]. Em segundo lugar, o feminismo mostrou que uma forma geral de poder, como o poder sexista, podia ser exercida de maneiras muito diferentes e interligadas [...]” (SANTOS, 2002a, p.266). Para mais informações, ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?”, problematizando, assim, uma questão identitária, podendo-se pensar nos mesmos questionamentos em relação ao homem.

Em relação ao conceito de performatividade, Silva (2000, p.93) explicita que “em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam [...]”. Dessa forma, para Butler (2003), as identidades sexuais e de gênero são resultados de discursos que se repetem com força performativa. Toda identidade é uma questão do exercício da performatividade na medida em que esta é instituída e regulada, assim como as representações culturais e, dessa forma, dimensionadas na pós-modernidade pela sua produtividade ou eficácia.

Para propor modificações nessas produções discursivas a respeito das identidades sexuais e de gênero, Zandra Arguello (2008) ressalta a importância de educadoras/es terem condições teóricas para trabalhar questões de gênero – e, podemos supor, também de sexualidade – que se apresentem na rotina das crianças e, ainda, a importância dos artefatos culturais, tais como livros, brinquedos, dentre outros, que têm influência no aprendizado e problematização das relações de gênero. É enfática ao afirmar como as pesquisas têm teorizado as relações de gênero entre as crianças.

Se os estudos sobre crianças e gênero são escassos, parece que têm se dedicado a teorizar sobre aquilo que diferencia essas duas categorias de gênero, pois poucas pesquisas detêm-se na observação de possíveis rupturas entre comportamentos "esperados" por um e outro. [...] é possível observar as rupturas que as crianças realizam com as fronteiras culturalmente dadas para o gênero ao qual pertencem (ARGUELLO, 2008, p.76).

Desse modo, a autora busca “desconstruir” essas relações binárias, isto é, desordenar, pôr em questão, perturbar os termos fundadores do discurso que produz essas relações entre uma identidade escolhida como superior e outra subalterna, de menor valor.

Para Louro (2001), é necessária uma desconstrução dessas oposições binárias, pois as consequências mais significativas estão na possibilidade que se abre para a compreensão e inclusão das diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.

Não existe um lugar fixo e natural para cada gênero, e a desconstrução trabalha nessa lógica, desmontando a lógica dualista que rege a ideia de polaridade, mostrando que um polo

está presente no outro (masculino e feminino) e que essas oposições foram construídas historicamente. Para Finco (2003, p.99), “a desconstrução dos pólos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância”.

Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude (FINCO, 2003, p.100).

Visando a nos reorientar nas discussões pertinentes ao trabalho, nos aprofundaremos nas discussões realizadas na Sociologia e Antropologia da Infância, relacionando-as com as pesquisas que propõem uma articulação com as temáticas de gênero e sexualidade.

3.3 INFÂNCIAS E SUAS IDENTIDADES

Por meio da cultura, várias infâncias são construídas/produzidas/desconstruídas, por isso pretendemos nesta seção refletir sobre essas variadas identidades na infância. Clarice Lispector (1998), cita alguns dos aspectos que queremos trazer à guisa das discussões, para refletirmos sobre as relações que perpassam a infância na contemporaneidade. No conto “A legião estrangeira”, a escritora narra a história de Ofélia, uma menina cuja mãe a educa de maneira rígida, impedindo-a de ser realmente criança, como exemplifica o seguinte fragmento:

se me perguntassem sobre Ofélia e seus pais, teria respondido com o decoro da honestidade: mal os conheci. Diante do mesmo júri ao qual responderia: mal me conheço - e para cada cara de jurado diria com o mesmo límpido olhar de quem se hipnotizou para a obediência: mal vos conheço. Mas às vezes acordo do longo sono e volto-me com docilidade para o delicado abismo da desordem. [...] Foi nesse instante que revi Ofélia. E nesse instante lembrei-me de que fora a testemunha de uma menina. Ofélia, ela dava-me conselhos. Tinha opinião formada a respeito de tudo. Tudo o que eu fazia era um pouco errado, na sua opinião. Dizia "na minha opinião" em tom ressentido, como se eu lhe devesse ter pedido conselhos e, já que eu não pedia, ela dava. Com seus oito anos altivos e bem vividos [...] Nunca era minha a última palavra.

Ofélia sempre visitava a narradora, apesar de sua mãe ser fria e não gostar de contato com vizinhos/as. Ela havia se intrigado com a vizinha e, sempre que podia, aparecia para lhe

fazer uma visita. “[...] Sendo perto da Páscoa, a feira estava cheia de pintos, e eu trouxe um para os meninos. Brincamos, depois ele ficou pela cozinha, os meninos pela rua. Mais tarde Ofélia aparecia para a visita” (LISPECTOR, 1998, *web*).

No momento em que a criança escutou o piar do pinto, sentiu-se como se algo mais forte que ela pudesse surgir, e tomar conta de si própria. A criança, que nunca fora criança, parecia apresentar sintomas de tal fato.

[...] diante de meus olhos fascinados, ali diante de mim, como um ectoplasma, ela estava se transformando em criança. Não sem dor. Em silêncio eu via a dor de sua alegria difícil. A lenta cólica de um caracol. Ela passou devagar a língua pelos lábios finos. (Me ajuda, disse seu corpo na bipartição penosa. Estou ajudando, respondeu minha imobilidade.) A agonia lenta. Ela estava engrossando toda, a deformar-se com lentidão. Por momentos os olhos tornavam-se puros cílios, numa avidez de ovo. E a boca de uma fome trêmula. Quase sorria então, como se estendida numa mesa de operação dissesse que não estava doendo tanto (*idem*).

E continua:

[...] Ofélia perguntou devagar, com recato pelo que lhe acontecia: - É um pinto? Não olhei para ela. - É um pinto, sim. Da cozinha vinha o fraco piar. Ficamos em silêncio como se Jesus tivesse nascido. Ofélia respirava, respirava. - Um pintinho? certificou-se em dúvida. - Um pintinho, sim, disse eu guiando-a com cuidado para a vida. - Ah, um pintinho, disse meditando. - Um pintinho, disse eu sem brutalizá-la. Já há alguns minutos eu me achava diante de uma criança. Fizera-se a metamorfose (*idem*).

A história tem um fim difícil, pois a criança, ao se tornar criança e brincar com o pinto, sem saber ao certo como realizar tais coisas tão estranhas para ela, de tanto amor, acaba matando o pintinho. Sai da casa da narradora da história com uma experiência dolorosa de como vivenciar a infância quando se é privada dessa realidade.

A leitura desse material é um convite para adentrar as diferentes formas de viver a infância, mostrando os mecanismos que interferem ou influenciam, direta ou indiretamente, para a efetivação dessas concepções. Entendemos a criança como construção social e devemos pensar em variadas concepções de infância que em sua construção sofre influências de diversos fatores, dentre eles, aspectos econômicos, sociais, educacionais, políticos, culturais, outros.

As noções de infância variam e não é fácil transferir experiências, estruturas e atitudes entre culturas, segundo Alderson (2005). Como afirma Araújo (2008), imediatamente ao pensar em infância, associamos nossos esquemas de pensamento a crianças correndo, fazendo

traquinagens, conto de fadas. Normalmente não associamos às crianças ideias, como: crianças catando latinha nas ruas, crianças sofrendo violência doméstica ou sexual, crianças sendo vítimas de preconceito, crianças com metralhadoras em punho, dentre outros.

Manuel Sarmiento (2002a) afirma que a infância, como construção social, tem sofrido processos de (re)construção das identidades sociais.

A criança e a infância, que vão sendo produzidas e configuradas, constituindo-se em categorias sociais, vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador: a criança ora é pura, ora é pecadora; deve ser protegida e deve ter deveres; de toda maneira, sempre deve ser educada. [...] As dicotomias e as oposições percorrem as histórias das crianças e das infâncias. Estamos sempre prisioneiros de uma lógica binária; deveríamos adotar uma lógica segundo a qual as coisas não são brancas ou pretas, sim ou não, mas compostas (ABRAMOWICZ, 2003, p.16).

Tomás (2006) propõe que, ao falarmos de infância, não podemos considerá-la como sendo vivida da mesma forma por todas as crianças, devido à diversidade de situações e particularidades que estão presentes na vida das crianças.

São infâncias com diferentes lógicas: crianças de rua, crianças trabalhadoras, crianças exploradas sexualmente; são lógicas paradoxais, lógicas com outros sentidos e com diferentes significações que reafirmam o pressuposto das várias infâncias que têm que ser pensadas com outras categorias de análise e outros pressupostos metodológicos e analíticos (TOMÁS, 2006, p. 183).

Na sociedade contemporânea, há uma profunda desigualdade que produz a situação da infância excluída, e essa exclusão social opera também nas variáveis geracionais, como as diferenças de classe, etnia ou de gênero, afetando de modo expressivo as crianças (SARMENTO, 2002a).

A sexualidade das crianças tem sido tratada e produzida por meio de relações de gênero estabelecidas sob o viés da binaridade e heteronormatividade. Tanto quanto a infância não pode ser tratada sob um viés homogêneo, os gêneros e sexualidades também são plurais, e habitam diferentes crianças e infâncias, permeadas por diversidades e diferenças.

Segundo Delgado e Muller (2005a), diversas estudiosas feministas alertam sobre o recalçamento do tema feminino e do cotidiano das mulheres como consequência de uma ciência baseada em uma racionalidade masculina, como observamos nos escritos de Santos (2002a), pois esta exclui as emoções, os sentimentos, as experiências e o conhecimento prático, considerados expressões do modo de ser feminino. Nesse aspecto, as autoras

estabelecem relações entre os estudos de gênero e as críticas dos/as sociólogos/as da infância, pois assim como o feminismo critica o modelo de ciência racional e masculina, os/as sociólogos/as da infância despertam críticas a respeito da exclusão das culturas infantis em investigações centradas nos olhares e vozes dos/as adultos/as (DELGADO; MULLER, 2005a).

Sobre crianças e seus gêneros, o autor Manuel Jacinto Sarmiento (2002a, p.277) argumenta que,

apesar da crescente uniformização de estilos de vida, não é indiferente ser-se rapaz ou rapariga. As relações de gênero atravessam não apenas as identidades pessoais como impõem constrangimentos sociais próprios [...] Do mesmo modo, a posição social das crianças, ou sua pertença étnica ou ainda sua inserção geográfica [...] são categorias fundamentais na respectiva identidade.

A história da infância é polêmica e tem sido ocupação de várias pesquisas com diversas ênfases. Müller (2007) destaca que as mudanças em relação à infância são muitas. Fala-se dos modos de organização socioeconômica das sociedades, das formas de criação das crianças, interesses sociopolíticos em relação à infância e, dentre muitos aspectos que possam ser levantados em relação à infância, um ponto relevante diz respeito ao reconhecimento dos direitos da infância nas sociedades ocidentais e o desenvolvimento das políticas sociais para a infância.

Na diversidade de posições, um consenso entre historiadores vem progressivamente se firmando: o de que a história da infância não existe, posto que existem em tempos e lugares específicos diferentes histórias para crianças que se diferenciavam por sexo, por condição social, por idade, pela cultura, pelo lugar onde nasciam, por sua relação com os adultos. Categorias que foram se definindo cada vez mais no transcorrer dos séculos e que podem ser reconhecidas na atualidade (MULLER, 2007, p.18).

Sarmiento (2003) explicita que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas societais que impedem a fixação de um sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. Mas uma concepção bastante frequente e poderosa em nossos tempos é a seguinte:

[...] o imaginário infantil é concebido como a expressão de um *déficit* [...]. Esta ideia de *déficit* é inerente a negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o

que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. Sublinhamos que a negatividade definitiva da infância assenta numa base ideológica que é resultante do processo de reflexividade moderna, e tem suporte no discurso científico e pericial (SARMENTO, 2003, p.52-53).

Os processos de qualificação da infância por negação constituem, segundo Sarmento (2005), um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções essencialistas. A infância deve a sua diferença não à ausência de características “próprias” de adultos/as, mas à presença de outras características que as distinguem dos/as adultos/as e permitem, para além de todas as distinções operadas pelas diferenças de classe social, gênero, etnia, cultura de origem, dentre outras, que todas as crianças no mundo tenham algo em comum.

Müller (2007) considera que a infância se refere a um conjunto de seres humanos com características próprias, sendo uma referência adulta aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos/as e crianças, de apreender o mundo, reinventá-lo e significá-lo. “A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, ser *criança* e *ter infância* não significam a mesma coisa” (MÜLLER, 2007, p.18, *grifos da autora*).

Arruda (2009) enfatiza que a temática da infância e das crianças está rodeada de muitas concepções e ideias que desconsideram ou ignoram o contexto histórico, político, social, econômico e cultural no qual a criança está inserida, as relações sociais que ela estabelece nesses contextos, assim como os significados que a criança atribui a suas relações. Tais concepções constroem a ideia de criança e infância de forma universal, homogênea e descontextualizada.

Assim, há alguns estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade (ARIÈS, 1981; SARMENTO; PINTO, 1997; MÜLLER, 2007). O olhar sobre essa infância, como conhecemos na atualidade, nem sempre foi da mesma maneira. No período medieval, alguns estudos sobre a concepção de “infância” surgiram na França, como é o caso de Ariès (1981)³⁸. A infância é curta no mundo medieval, a criança ficava pouco tempo com a família e não havia preocupações especiais pela formação infantil. Müller

³⁸ Outra observação sobre o livro *História social da criança e da família* de Philippe Ariès está contida no livro *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*, de Verônica Regina Müller (2007). A autora, comentando ideias de Ariès, afirma que na busca de exemplos da vida privada pode-se cair no erro de tentar generalizar o que não é possível ser generalizado essas são algumas críticas feitas ao autor. Entretanto, mesmo que o autor tenha feito uma pesquisa em um local específico, não se invalidam as informações. Para melhor conhecer as críticas feitas à citada obra de Ariès sugere a leitura de: SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **A emergência da concepção moderna da infância e adolescência**. São Paulo: PUC-SP: 1996.

(2007), partindo de levantamentos históricos, aponta que é a partir do século XII que a criança começa a ter um valor social como categoria própria.

Por volta do século XIII, a criança era caracterizada como adulto/a em miniatura: suas vestes se assemelhavam às dos/as adultos/as, bem como seus hábitos. Ariès (1981, p.10) afirma que “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava seus trabalhos e jogos”. Assim, quando a criança já atingia uma certa autonomia, era tratada como o/a adulto/a.

A partir do século XVI, a criança adquire um *status* diferente, não somente na família, mas também na Igreja e no Estado, sendo mais valorizada. “[...] A vida da criança foi melhorando em termos de proteção e cuidado, e as instituições iam lucrando com a sua conservação. [...] a valorização da infância está ligada à valorização da família estimulada pelas instituições interessadas” (MULLER, 2007, p.46).

Já no começo do século XVII, para Alfageme *et. al.* (2003), se começaria a reconhecer meninos e meninas como seres humanos com desenvolvimento distinto dos/as adultos/as. A consideração social da infância se evidencia no século XVIII, com a ideia da criança como um ser submisso e subordinado. Paterno e Müller (2009) afirmam que a concepção de criança inocente e ingênua é recente, remonta ao século XVIII. A partir desse período, ela passa a ter cuidados específicos, não mais participa integralmente dos hábitos adultos. Entretanto, observam que quanto mais se acerca o final do século XX, cada vez mais as crianças adquirem atitudes que são características de adultos/as, tornando-se miniadultas.

Com a chegada do século XX e as mudanças que marcam o início da sociedade moderna, se produz uma ruptura qualitativa sobre a ideia de infância, surgindo uma visão nova que se manifesta pelo reconhecimento da sua especificidade e autonomia, como também uma atitude de maior cuidado e valorização em nível social (ALFAGEME *et. al.*, 2003). Entretanto, essa valorização acontece de maneira naturalizada, como expõe Alfageme *et. al.* (2003, p.24),

La idea de la incapacidad encuentra asiento en su “naturalización” pues se presenta como algo natural basado en la condición etaria de ser de niño y en la representación dominante de los espacios “obviamente” reservados a los adultos y por consiguiente vetados al niño. Prescindir, como regla práctica general y ética, se convierte en un acto de protección, de respeto a esa presunta “naturaleza infantil”. Esta forma de ver y hacer las cosas termina configurando una personalidad colectiva y una autoimagen, de la mayoría de niños, de insignificancia, de autocensura, de prescindibilidad cuando se intenta romper el cerco de los espacios predeterminados de participación infantil.

Nesta perspectiva, as concepções tradicionais, que durante muito tempo conduziram os estudos da infância, demonstraram o silenciamento da infância, como objeto passivo da socialização imposta pelos adultos.

A história das crianças e das infâncias sempre foi construída “sobre a criança” e não “com a criança”, pois não se levava em conta a legitimidade da fala das crianças em uma ordem discursiva, ou seja, ela é sempre tida como infantil, infantilizada, destituída de razão. Essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história em que o mundo adulto se põe no direito de bater nas crianças (MÜLLER, 2007; MAGER *et. al.*, 2011).

Para Müller *et. al.* (2007), conhecendo mais sobre as crianças podemos entender melhor sobre seus mundos e trazer mais elementos teóricos para intervir nas práticas com elas, para um mundo mais justo e solidário. A consolidação dos estudos na perspectiva da sociologia da infância tem proporcionado novas questões, principalmente quanto a pensar sobre a cultura da infância e a produção historiográfica a partir da visão das crianças e dos/as adolescentes (MAGER *et. al.*, 2011).

É importante destacar que parte significativa das pesquisas sobre infâncias se limitam a escrever sobre elas numa visão adultocêntrica, excluindo-as assim do protagonismo. Sobre a definição de adultocentrismo, segundo Fernandes (2007, p.10), em uma sociedade adultocêntrica,

[...] a criança é considerada um dado universal, uma categoria natural ou cópia do adulto, uma tábua rasa, e a infância é vista como o período do ainda não, em que a criança é só um projeto de adulto, ou ainda como uma primeira etapa de um percurso linear, no qual, inevitavelmente, a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber.

O mundo adultocêntrico nos leva equivocadamente a pensar que a cultura é transmitida somente através dos/as adultos/as. A construção dessa cultura e de seus valores acaba por afirmar o destino das crianças como sendo traçado em função das expectativas dos/as adultos/as para elas, de acordo com as funções pré-estabelecidas socialmente (MÜLLER, 2007), incluindo também os aspectos referentes aos gêneros e sexualidades.

Dessa maneira, valores são inculcados, principalmente pelos adultos, na mente da criança tais como preconceitos nas relações, funções sociais

impostas, atitudes próprias de um determinado sexo, aspectos estes que determinam a formação da criança para a vida adulta. E assim a criança desenvolve-se naturalizando a discriminação de gênero e sexualidade, com o menino se construindo como homem opressor e a menina como mulher subordinada (PEREIRA; MÜLLER, 2008, p.6).

Entretanto, alguns/as autores/as afirmam que nas culturais infantis, segundo estudos no campo da Sociologia da Infância, as crianças constroem formas culturais radicadas e desenvolvidas historicamente em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional (SARMENTO, 2002; SIROTA, 2001; CORSARO, 1985; BROGERÈ, 2002).

[...] os adultos valorizam a espontaneidade das crianças, mas esta tem cada vez mais as suas vidas organizadas e determinadas dentro de margens rígidas de espaços e tempos institucionais; há um discurso adulto de que as crianças estão em primeiro lugar, porém isso não se reflete nas decisões econômicas e políticas, que geralmente não as levam em conta, apesar de afetarem-nas direta e indiretamente; a maioria dos adultos defende que os pais devem assumir a maior quota de responsabilidade dos filhos, porém tem cada vez menos condições estruturais para isso; a proclamação pelos adultos da necessidade de liberdade e da importância da democracia é contraditoriamente acompanhada de uma estruturação da vida das crianças em torno do controle e da disciplina; os adultos atribuem papel fundamental às escolas na formação das crianças, mas não reconhecem como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; a infância é considerada, em termos materiais, como mais importante para a sociedade do que para os próprios pais, mas a maior parte dos custos com as crianças é delegada aos pais (BORBA, 2005a, p.17)

A partir dessa exposição, retomamos um ponto levantado por Sarmiento (2003) sobre a negatividade assentada nas crianças. Ressaltamos Borba (2005a, p.17) para complementar essa ideia, explicitando que a Sociologia da Infância propôs uma virada paradigmática nas visões tradicionais de infância, revelando a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e espaço, “[...] nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”.

Sarmiento (2005) argumenta que o problema fundamental na investigação das culturas da infância é o estudo da sua autonomia, relativamente aos/às adultos/as, como foi levantado por Borba (2005a). Há algum tempo, vem-se estabelecendo a ideia da autonomia das crianças, porém esse processo de significação das culturas pelas crianças incorpora-se nas ideias do senso comum da infância como idade sem “sentido das realidades” e da infância da inocência ludicamente construída, e essas interpretações impedem uma visão das crianças como culturas autônomas. A interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, e necessita de sustentação na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem

e dão sentido ao que fazem. Segundo Sarmiento (2005, p.27), as duas culturas – a especificamente infantil e a da sociedade³⁹ - “[...] que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente informa uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta”.

Partindo dessas observações, os trabalhos sociológicos sobre infância se opõem principalmente em aspectos como os seguintes:

- a visão restritiva da socialização como um processo unilateral em que as crianças se adaptariam aos dispositivos das instituições e dos agentes sociais;
 - a visão de crianças como receptáculos vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos, hábitos e valores necessários à sua transformação em adultos competentes;
 - a concepção de criança como ser futuro, vir-a-ser, negativo da adultez;
 - a compreensão do processo de constituição do sujeito como um percurso linear, sendo a infância a primeira etapa da progressão da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade.
- Em relação às proposições, os pontos comuns desses trabalhos são:
- a criança é uma construção social;
 - os modos de construção da infância são variáveis tanto diacronicamente quanto sincronicamente;
 - a infância é um componente da cultura e da sociedade; e uma forma estrutural que não desaparece;
 - as crianças são atores sociais, sendo ao mesmo tempo produtoras e produtos dos processos sociais;
 - a infância é uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia (BORBA, 2005, p.32).

É interessante observar que a luta política da questão da infância como campo teórico é levantada como tendo certa correspondência com as resistências enfrentadas pelas feministas quando da “descoberta” do gênero como categoria de análise (MARCHI, 2005).

Essa correspondência aponta para a necessidade de buscar mecanismos que permitam maior protagonismo de crianças e adolescentes, e a primeira ação para essa direção é criar uma consciência sobre seus direitos, visando ao reconhecimento da condição de cidadãos/ãs, sendo isso, como afirma Mager *et. al.* (2011, p.208), “[...] instrumental básico para o movimento em busca da transformação da situação opressor/oprimido”.

Segundo Sayão (2001-2002), ter como meta uma política de igualdade social é algo que precisa ser elaborado desde o nascimento e em todos os tempos e espaços da vida social, como uma opção político-educacional, o que corresponde a buscar uma política de igualdade entre homens e mulheres, sexualidades, raças, etnias, religiões, entre outros.

³⁹ Sarmiento (2005) faz uso das duas culturas, considerando argumentações de Corsaro (1997, p.26), como o próprio autor cita nas suas referências.

Anete Abramowicz (2003), em seu artigo *O direito das crianças à educação infantil*, amplia a noção de direito que a criança deve ter assegurado em razão do reconhecimento de sua cidadania, inserção na cultura e no sistema educacional. Para ela, direito,

deveria significar prioritariamente poder marcar e afirmar diferenças. Diferenças que façam diferenças, pois há, na atualidade, o discurso da tolerância às diferenças e produção de diferenças a serviço da ampliação do capital. Ou seja, marcar diferenças significa buscar o dissenso e não o consenso (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Esse movimento em torno dos direitos das crianças simboliza o acesso da criança a um estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa (SIROTA, 2001). Nessa perspectiva, no campo político, principalmente a partir do século XIX, as crianças passaram a ser alvo de diversas leis e políticas públicas para garantir proteção e bem-estar à infância. Há em nossa legislação um Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴⁰ (BRASIL, 2001) que defende os direitos fundamentais dos mesmos, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Podemos citar alguns artigos que asseguram proteção a essas crianças e adolescentes, como o art. 5º, o qual afirma que, “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 2001, p.10). E na lei consta que é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça aos direitos da criança e do adolescente ou de violação desses direitos (BRASIL, 2001).

Abramowicz (2003, p.16-17) expõe que,

quem trabalha com as crianças pequenas conhece as marcas que as diferenciam de outras categorias sociais. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir-criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras não. O devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano, etc. Devir que deve ser entendido como movimento, "processualidade", trajetos, como

⁴⁰ O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2001) - é uma lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao/a adolescente. A lei apresenta uma série de direitos que devem ser garantidos à crianças e ao/a adolescente, como o direito à vida e à saúde, à liberdade, respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária. Também apresenta disposições sobre a família, direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho. Aborda alguns aspectos sobre prevenção, políticas de atendimento, medidas de proteção, práticas de ato infracional, bem como os direitos e as medidas socioeducativas advindas deste. Aponta atribuições, competências, impedimentos e escolha dos conselheiros, referentes ao Conselho Tutelar, também o acesso à Justiça, com vários capítulos e seções sobre este título e, por fim, discorre sobre os crimes e as infrações administrativas.

forças intensivas. Há práticas educativas que asseguram possibilidades de devir-criança, outras impedem. Este devir é o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos, quando, obviamente, não estão e não são "aprisionadas no trabalho, na guerra ou na miséria". Este é um direito, essencial das crianças, o de possibilitar e dar condições para que elas efetuem o devir-criança; ou seja, necessitamos, em primeiro lugar, afastá-las do trabalho, da guerra e da miséria (ABRAMOWICZ, 2003, p.16-17).

Garantir os direitos das crianças e adolescentes é trabalho de um grupo de pessoas que defendem os direitos assegurados no ECA (BRASIL, 2001).

[...] as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar todas as vozes que emudeceram. Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim, produzir diferenças. Há incessantes formas de vida que são produzidas pelos diferentes e é preciso estar-se atento para aproveitar (ABRAMOWICZ, 2003, p.22).

Tomás (2011) afirma que a maioria da população mundial sofre as consequências de uma globalização pouco ou nada reflexiva, em que muitas crianças estão excluídas das condições mínimas e dignas de um ser humano ou estão no limiar dessa fronteira. É preciso que haja a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos, pois as crianças, e a infância em geral, são afetadas pela globalização de variadíssimas formas, âmbitos e intensidades. Entretanto, elas não têm sido vítimas passivas do processo de globalização. A infância globalizada abarca uma série de diferenças, multiculturalidades e diversidades que possuem especificidades de lugares concretos. Essas heterogeneidades dos mundos sociais e culturais da criança podem desobstruir a ideia da globalização da infância por si mesma (TOMÁS, 2011).

Decisivamente, uma das transformações mais frequentemente associadas aos processos de globalização é a compressão tempo-espço, ou seja, o processo social através do qual os fenômenos se aceleram e se difundem pelo globo, através de uma redução do tempo e de um « encolhimento » do espaço. Contudo, este processo não acontece de maneira linear, gradual ou contínua, mas através de saltos curtos e intensos, provocados por uma sobreacumulação capitalista, o que origina uma mudança rápida e um aumento da incerteza. [...] A infância é, assim, perspectivada como espaço-tempo, ou seja, o tempo da infância é simultaneamente a « convocação de um espaço específico que confere materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar » (SANTOS, 1988) (TOMÁS, 2011, p.49-50).

Se as crianças têm acesso a outros mundos, fica mais fácil desnaturalizar conhecimentos tradicionais, como o são os preconceitos e discriminações de gênero e sexualidade.

Entretanto, são várias as controvérsias associadas à participação infantil. Tomas (2011) cita dois autores (NÄSMAN, 1994; FRONES, 1994) que adotam um quadro conceitual triangular, o qual contribui para a compreensão da posição da infância no processo civilizacional: individuação, individualização e institucionalização. No processo de modernização, a individuação é um processo em que o Estado moderno e o sistema organizacional consideram o indivíduo como a unidade básica da sua intervenção. O processo de modernização afetou a infância por várias razões, enfatizando-se a importância da transição do mundo do trabalho para o sistema educativo, onde se dá um processo de individualização. Por conseguinte, a escolarização, a transferência das crianças do trabalho pago para o trabalho não-pago e a compartimentação da infância deram origem ao que Näsman (1994) denomina institucionalização da infância, parte do processo de individuação.

As crianças sofrem um processo de domesticação quando são levadas para espaços protegidos e removidas dos espaços públicos (PROUT, 2005 *apud* TOMÁS, 2011). A infância, segundo Barbosa (2007, p.1068), “[...] como a modernidade procurou produzir, uma, igual, obediente, dependente, silenciosa, temerosa, subordinada, restrita culturalmente e eternamente vigiada, não existe mais”. No processo de socialização, as crianças não se limitam a interiorizar: elas participam, resistem, tentam contrariar a lógica de imobilização existente para a reinvenção e a reprodução (TOMÁS, 2011; CORSARO, 1997).

Entretanto, a educação escolarizada, apesar de atender quase a totalidade das crianças, ainda não conseguiu oferecer a elas um espaço social onde adquiram conhecimentos culturais, artísticos, científicos, valores e habilidades necessários para viver de forma cidadã esse nosso século (BARBOSA, 2007). A escolarização obrigatória acaba por domesticar a imaginação, que é uma característica importante da criança.

Dessa forma, a escola, espaço de convivência das crianças, tem sido a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e desconsiderar as culturas “não legítimas”, isto é, não-hegemônicas. Há um processo de colonização dentro das escolas, e, em muitos casos, culturas e lógicas de socialização são distintas e até opostas às culturas e lógicas de socialização das culturas infantis (BARBOSA, 2007). Nesse sentido, a escola “mata” a imaginação infantil, mas também pode oferecer e promover condições para a construção de uma nova cidadania mais pluralista e crítica, “[...]”

diria mesmo que a escola terá que *educar para a desobediência crítica* [...]” (TOMÁS, 2011, p.16).

Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação por parte dos actores sociais dessas práticas. [...] Desta forma, poder-se-ão combater paradigmas, teses, concepções e posturas adultocêntricas que não valorizam o que as crianças dizem e fazem (TOMÁS, 2011, p.103).

A descolonização da infância não trata apenas de defender a libertação das crianças, mas de uma socialização de conhecimentos sobre a infância e as crianças. Pretende-se combater a ideia da não racionalidade das crianças na perspectiva de considerar a infância como grupo social específico, mas não isolado e separado do todo social (TOMÁS, 2011).

As divisões entre velhos-novos paradigmas e imagens da infância, responsáveis pelo processo de invisibilidade das crianças e da sua realidade social, apesar de não serem divisões simbólicas estanques, são dispositivos de interpretação que se revelam no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. Sintetizando esses paradigmas, segundo Tomás (2011), temos: paradigma do paternalismo, da propriedade e da domesticação, referente à situação de subalternidade das crianças frente aos mais velhos ou de mesma idade, numa lógica de diferenciação desigual; paradigma da proteção e do controle, entendendo a criança como um ser frágil, sem autonomia; paradigma da periculosidade, percebendo os direitos de participação da infância limitados ou não garantidos pelos adultos; e, o paradigma da biologização, genetização e medicalização, formando a imagem da criança naturalmente desenvolvida, com uma noção genética determinista. A partir dos paradigmas apresentados, há que se pensar na (re)invenção de um paradigma que considere as crianças atores participativos na sociedade.

Objetivando a mudança da colonialidade do poder e do saber⁴¹, que geram a colonialidade do ser, tem de haver caminhos “pluri-versais” e não um caminho “uni-versal”, perspectivando um paradigma de transição (TOMÁS, 2011, p.36).

Como levantado por Santos (2002b), há atualmente a necessidade de procurarmos um novo modelo de racionalidade, uma racionalidade cosmopolita, que siga uma trajetória

⁴¹ Colonialidade do poder e do saber dão respaldo para manifestações como o racismo, o sexismo, a homofobia ou discriminação genética, o classismo e a discriminação geracional, e que não são independentes umas das outras (TOMÁS, 2011).

diferente da que foi praticada até agora: expandir o presente e contrair o futuro. Se considerarmos o exposto por Tomás e Soares (2009), sobre o cosmopolitismo infantil, poderemos pensar e repensar um mundo diferente deste já construído.

Defendemos uma globalização contra-hegemônica, uma alternativa para as crianças, que, para Tomás e Soares (2009), se traduz no cosmopolitismo infantil,

[...] a qual considera não só o desenvolvimento de movimentos formais, mas também a necessidade de (re)pensar formas de promover mecanismos teóricos e práticos, junto do grupo social das crianças e dos seus principais interlocutores (pais, professores, pares...), que permitam desvelar os intrincados trilhos da sua acção, participação e protagonismo (TOMÁS; SOARES, 2009, p.1).

Considerar o cosmopolitismo infantil implica, como sugerem as autoras, o desenvolvimento de um conjunto de mudanças relativamente à forma de compreender o grupo social das crianças (TOMÁS; SOARES, 2009). Mudanças estas que dizem respeito à participação ativa e cidadã das crianças e adultos, apropriando-se do direito à construção democrática das suas vidas. Todavia, para a concretização desses pressupostos as crianças devem compreender e dominar o processo em que estão inseridas. Para isso, “[...] é necessária uma organização coletiva de actores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de repertórios de acção para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos” (TOMÁS, 2011, p.94).

Na Declaração dos Direitos Humanos e no Estatuto das Cidades do Brasil se garante a participação de todo cidadão e toda cidadã nas decisões que se referem a sua vida. Mas para que estes direitos sejam garantidos, é preciso que haja a promoção de espaços de discussão que pressuponham o diálogo entre todos/as que estão inseridos no contexto social. Sendo assim, no nosso caso, escutar as crianças e contar às professoras o que elas pensam significa dar um passo nesse sentido, propiciando a participação ativa nas discussões que se referem ao direito de livre expressão.

Todos e todas têm direito a ter direitos, e isso inclui as crianças e seus pares. A cidadania não é uma categoria homogênea, neutra e totalizante, mas heterogênea, aneutral, diversa e mutável, no tempo e no espaço, assumindo diferentes formas e enfoques. Cidadania é estar presente, reivindicando protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade, assumindo esse estatuto em todas as esferas da vida social. “Em suma, estamos a reforçar a ideia de que vivemos num tempo em que é preciso reivindicar, lutar e insistir num conceito de

cidadania multidimensional, que inclua direitos civis, políticos, sociais” (TOMÁS, 2011, p.98).

Para Corsaro (1997), a noção de reprodução interpretativa é uma alternativa para a compreensão da inserção ativa das crianças no mundo. As crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade. Um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos, mas se estruturam de outra maneira. “A pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas” (BARBOSA, 2007, p.1065).

Sarmiento (2003) expõe que culturas da infância significam a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. As formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, gênero, etnia, que impedem a fixação de um sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. “As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”. E o autor continua: “É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (SARMENTO, 2003, p.55-56).

As culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, pois se manifestam em outro tempo e espaço, com outro formato e conteúdo (BARBOSA, 2007). Uma parte característica da cultura infantil é o brincar. O brincar é a condição de aprendizagem e de sociabilidade. Por isso também é que nessa pesquisa nos utilizamos do *Jogo Trilhas da Diversidade*, para a Tradução da nossa linguagem e da linguagem da criança, por meio do brincar e suas inter-relações com as culturas infantis. O brincar é um processo que produz subjetividades, porém observa-se que hoje as crianças encontram-se confrontadas com a crescente subtração desse espaço de criação e imaginação. A inserção do jogo na pesquisa oportunizou a produção das subjetividades ao possibilitar a abertura de diálogo entre as crianças e destas com os adultos, num processo de Tradução, a partir da criação de um espaço em que elas puderam exercer seu direito de participação ativa nas decisões e opiniões subjacentes às questões de gênero e sexualidade.

Como afirma Barbosa (2007, p.1075), “[...] é preciso romper o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural”.

Dessa forma, buscamos apresentar as vozes das crianças e das professoras, vozes que ecoam, muitas sussurrantes, outras, fortes, outras, emudecidas, para dar sentido às discussões realizadas neste trabalho. Na seção seguinte, referente às análises da pesquisa de campo, problematizamos as falas inseridas no contexto de duas instituições: família e religião.

4 GÊNERO, SEXUALIDADE E AS INSTITUIÇÕES

Algumas instituições, por meio de seus variados segmentos e, principalmente, através dos sujeitos que por elas circulam cotidianamente, estão intensamente envolvidas na formação de identidades infantis. Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos de regulações e controles em que as “relações de poder” (FOUCAULT, 1997) perpassam corpos, saberes e práticas cotidianas.

Entre os/as detentores/as da produção e circulação de poder estão as instituições, as quais têm função de organizar as pessoas em torno dos discursos *verdadeiros* que estão sendo exercidos por elas, enquanto depositárias do poder e do saber. Para Foucault (1997, p.86), “o interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas”.

Neste sentido, Foucault (1997, p.101) propõe um questionamento:

Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial. [...] Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Para Santos (2002a), o poder é qualquer relação social regulada por uma troca desigual. Todas as formas de poder são trocas desiguais, e são essas formas diferentes de trocas desiguais que dão origem a formas diferentes de poder.

Foucault (1997, p.45) afirma que,

[...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. [...] Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] E se

designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder.

Nesta perspectiva, analisamos as várias instâncias que exercem poder e são produtoras de saber, quando nos referimos às questões de gênero e sexualidade. Para tanto, no término da pesquisa de campo, analisando as transcrições das variadas intervenções, observamos que se fez presente, por diversas vezes, a influência das instituições na formação da identidade sexual e de gênero de meninos e meninas. Portanto, na organização do material de campo, nos debruçamos sobre os “dados”, definindo, nesta parte do trabalho, dois eixos centrais de análise: gênero, sexualidade e família; e gênero, sexualidade e religião⁴².

4.1 FAMÍLIA

Nesta parte da pesquisa, lançando luz sobre os percursos institucionais das crianças no que concerne à formação das identidades de gênero e sexuais, cruzamos as informações de campo com a literatura pertinente para analisar as falas que se seguem. Propusemo-nos a responder às questões iniciais da pesquisa, relacionando *o que as crianças pensam, o que as docentes pensam que as crianças pensam e, o que pensam as docentes do que as crianças pensam*. Fizemo-lo destacando o que coincide e não coincide entre crianças e docentes.

As falas surgiram a partir da aplicação do jogo *Trilhas da Diversidade*. Por isso, apresentamos ao longo do texto algumas perguntas para contextualizar os pensamentos das crianças e docentes. Ressaltamos que durante a fase de campo não havíamos separado os temas das categorias de análise, as conversas com crianças e docentes foram abertas, porém, de acordo com o direcionamento dado pelo *Trilhas*.

Na primeira categoria, *relações de gênero na família*, refletimos sobre pontos que apareceram com maior frequência e dizem respeito a: tarefas domésticas, despesas com a casa e trabalho, padronizações de gênero no que se refere a papéis, funções e tarefas consideradas femininas e masculinas e violências domésticas.

⁴² Outra instituição que merece destaque é a escola, porém esta será analisada pontualmente na seção referente à Gênero, Sexualidade e Docência.

4.1.1 “[...] meu pai não ajuda em casa [...]”: gênero e a divisão sexual do trabalho

Um aspecto que ganhou destaque nas discussões foram as obrigações de casa, como as tarefas domésticas para meninos e meninas. Uma das proposições no jogo *Trilhas* era: Em uma família: a) Só as mulheres lavam roupa, porque isso é trabalho de mulher; b) Tanto homens quanto mulheres podem ajudar a lavar roupas, porque quem suja tem que saber limpar; c) Homens não precisam lavar roupa, pois isso não é uma função masculina.

As crianças disseram: Eloisa: “[...] *se ele suja ele tem que saber lavar*”; Valdir: “*Não é só muié que tem que sabê limpá a casa, todo mundo tem que limpá a casa*”; e Giovani: “*Principalmente eu, eu limpo minha casa*”⁴³. Nessas falas, percebemos que as crianças conseguem superar uma visão sexista em relação às tarefas domésticas, visualizando o seu papel dentro do ambiente doméstico. Agrega significação a isso o fato de que duas das crianças são meninos. Entretanto, nos relatórios apresentados pelas diversas educadoras do projeto, visualizamos outro aspecto dessa relação: “Giovani falou que na sua casa lava louça, porém nas respostas ele afirmou que existem coisas para homens e mulheres” (RELATÓRIO, 2011).

Outro relatório apontou uma das crianças afirmando: “*Giovana – meu pai não ajuda em casa*”; “Paulo respondeu: - *Meninas devem ajudar em casa e meninos brincar, porque limpar a casa é coisa de mulher*” (RELATÓRIO, 2011).

Uma educadora do *Projeto Brincadeiras* – que realizou as intervenções junto às crianças – afirmou ter presenciado,

[...] dois questionamentos sobre a ajuda nos serviços de casa. Todos disseram prontamente que todo mundo na casa deve ajudar na limpeza de casa, independente de ser menino ou menina. Contudo [...] apesar de ver que eles pensavam assim, sei que na casa da Kauany e do Diego as meninas fazem o serviço de casa, mas nunca fiquei sabendo dos meninos fazerem algo (RELATÓRIO, 2011).

E, ainda sobre isso, outro relatório expõe: “em várias das cartas que apareceu a divisão de tarefas entre homens e mulheres, ele [Valdir] bem rapidamente dizia que não, que homens e mulheres deveriam dividir as tarefas, pois quem suja deve saber limpar, e cuidar da casa e dos filhos é função dos dois” (RELATÓRIO, 2011).

⁴³ Para melhor visualização, destacamos em itálico as falas das crianças e das professoras e em itálico e sublinhadas as intervenções que foram realizadas pelas educadoras entre as falas. Os relatórios escritos estão postos no texto sem destaque, apenas com aspas quando couberem à norma padrão, e em itálico somente quando as/os educadoras/es trouxeram falas na íntegra.

Para uma das educadoras: “no que consiste às questões ‘serviço de casa’ [...] as respostas dadas são de consenso em que todos devem ajudar nos serviços de casa independente de ser menino e menina, porém, o Diego e o Vitor não disseram que ajudam nos serviços de casa” (RELATÓRIO, 2011).

Outras crianças ainda disseram, segundo os relatórios, que:

Sendo menino, para Samuel, ele não precisa ajudar nos serviços de casa, “*lá em casa meu pai e eu não ajudamos, é minha mãe que faz as coisas*”. Sobre a organização da casa, para a maioria das crianças é preciso que todos ajudem, pois todos moram na casa. Porém para dois meninos (SAMUEL e JOÃO) isso não acontece em suas casas, e eles acham que não devem ajudar, pois não sabem fazer coisas de mulher: “*Ah, homem não tem que lavar roupa, a gente não sabe lavar*” (SAMUEL); ou “*Lá em casa de vez em quando meu pai ajuda, mas os homens trabalham fora, as mulheres têm que cuidar da casa*”. Questionei a ele se as mulheres trabalhassem fora também, como então deveria ser feito e João respondeu: “*ah, daí... ah, meu pai ajuda de vez em quando...*” (RELATÓRIO, 2011).

Nessa última fala de João, ficou subentendido que sua mãe trabalha fora, pelo modo como ele tende a desconversar e dizer que seu pai às vezes ajuda em casa. E, em relação ao cuidado e educação dos/as filhos/as nos momentos de lazer, também ficou bastante explícita a divisão de tarefas: “*Eloisa: porque todo mundo tem que ajudar, não é só os homi que pode ficar bebendo cerveja e jogando baralho. E na casa de vocês, todo mundo ajuda todo mundo? Eloisa: aham. [...] Seu pai não ajuda? Giovana: não. Só as mulheres que fazem as coisas na sua casa? Giovana: Ah, eu tem que fazer serviço*”.

Nesse ponto de discussão, podemos verificar que ainda são muito divergentes os pensamentos em relação à divisão de tarefas dentro de casa. Para a maioria das crianças com quem conversamos, ainda é explícita a noção de que as funções domésticas normalmente sejam delegadas às mulheres, visto que esse é um serviço que historicamente sempre foi realizado por elas. Porém, em algumas famílias, as percepções tendem a modificar esse viés sexista ou, pelo menos, com base no que apresentaram, as crianças já reconhecem a manutenção de padrões, demonstrando saber o politicamente correto. Sobre isso, algumas educadoras registraram em diversos relatórios: “[...] Discutíamos ao encerrar as atividades desse sábado, o quanto as crianças poderiam responder aos questionamentos propostos nos cartões do jogo, segundo uma forma ‘politicamente correta’”. E outro: “[...] principalmente no

caso das crianças maiores (10 a 12 anos), elas sabem o politicamente correto, não *erraram*⁴⁴ nenhuma resposta, apesar de em alguns casos, demonstrarem certo desconforto com algumas respostas politicamente corretas” (RELATÓRIO, 2011, grifos nossos).

Mesmo sabendo o politicamente correto, percebemos como ainda são seguidas algumas padronizações e normatizações construídas culturalmente. Entretanto, Barbosa (2007) afirma que apesar de a cultura para a infância estar impregnada de uma grande diferenciação entre os gêneros, podem coexistir distintas e divergentes representações de gênero nos vários discursos com que têm contato. Percebemos o fato nas falas de algumas crianças quanto à divisão de tarefas, demonstrando um questionamento a certos valores.

Quanto ao mesmo tema, quando perguntamos às professoras o que imaginavam que seriam respostas das crianças, afirmaram:

BEGÔNIA: eu acho que a letra c, acho que isso tá muito forte ainda. Por quê? BEGÔNIA: homens não precisam lavar roupa, porque não é uma função masculina. Eu acho que... HORTÊNSIA: as crianças responderam isso? ROSA: as crianças responderam letra b. BEGÔNIA: ah, eu acho que não. Ou A ou C. Eu vejo, porque na minha casa, na minha família é assim. Ou A ou C, também é uma questão de família né. AZALÉIA: E nós não concordamos, porque quem suja tem que saber limpar, não é só por isso. Porque se os dois trabalham, e a mulher tá fazendo uma coisa, o que que custa o homem colocar roupa na máquina pra lavar, e pôr no varal. Essa é a nossa opinião, homens e mulheres podem fazer. Só que a criança não, a criança ia responder C. ROSA: A A. falou que se fosse no prézinho, ele iam responder a A. HORTÊNSIA: eles só veem a mulher lavar roupa, então, eles acham que tá tudo bem... AZALÉIA: Ahh, primeiro ano também.

Observando as diversas falas das professoras, podemos destacar que a maioria delas supõe na resposta das crianças a definição das mulheres como responsáveis por funções domésticas, visto que até mesmo nas suas famílias isto ainda acontece, mesmo elas sabendo não ser esta uma obrigação exclusivamente feminina. Observe-se, entretanto, que as respostas das professoras divergiram, em alguns momentos, ao pensamento das crianças.

Em relação ao pensamento da maioria das crianças, quanto à divisão igualitária de tarefas domésticas, mesmo que na prática não o fizessem, as professoras afirmaram: “**BEGÔNIA: nossa, me surpreendeu...** (‘cara’ de espanto)”. **VIOLETA e BEGÔNIA** com ‘cara’ de espanto e concordando... **TULIPA: “é que depende da faixa etária né, se for criança menor...”**. As professoras acreditavam que a posição geral seria em relação à obrigatoriedade

⁴⁴ O termo *errar*, inserido neste contexto, se refere ao fato de que nas cartas do jogo, segundo suas regras, há uma resposta esperada (que desconstrói alguns valores) e duas respostas *erradas*, considerando-se o fato de perpetuarem pensamentos sexistas e homofóbicos.

das mulheres assumirem as tarefas domésticas. Apesar disso, entramos novamente na discussão do politicamente correto, e um ponto levantado pelas professoras foi: **VIOLETA**: “o que você deseja como resposta né...” [...] **AZALÉIA**: “aí você vai questionar né...”; **BEGÔNIA**: “ah, eles pensam assim, mas de fato..[será que na prática é assim]”.

As professoras mencionaram a visão de alguns homens quando se deparam com uma realidade mais igualitária, e podemos supor que provavelmente seja o que é transmitido para muitas crianças que convivem em famílias sexistas e machistas⁴⁵.

GLORIOSA: *mas aí quando o homem ajuda muito, aí os homens falam, fica manso, esse aí obedece a mulher. Né, eu vejo assim... meu cunhado, ele é muito carinhoso, muito querido. E, quando ele se casou, aí meu marido falava assim: ai Fábio cê é manso. Fica obedecendo tua esposa viu. Aí, cê vai levar um chifre. Para de mexer com o Fábio, eu sempre defendi ele. Mas, infelizmente o casamento acabou, levou um chifre né. Aí meu marido falou: falei, falei... não... eu falei... **BEGÔNIA**: fala assim... não vai beber não, a dona onça não deixa. **GLORIOSA**: é então, aí ele se casou de novo sabe, agora tá tudo bem. Aí, meu marido fala assim: Vai Fábio, Dominado. Falo assim: não fala assim com o Fábio. Não, assim, a mulher não dirige, mulher mole, não tirou carteira. Calma, que ela vai dirigir. Chama o coitadinho de Dominado. Sabe, ele chega assim: ooooo Dominado, Dominado. E pegou menina, o apelido dele, Dominado, que os parentes tudo fica, chegou o Dominado, chegou o Dominado. E ele é diferente, é um cara carinhoso, querido... mais calmo né. Não bebe, só se ele tiver pertinho, os dois junto. É sempre juntinho. E agora o apelido dele é Dominado. Porque eles querem se sentir machão, eu faço, eu faço e acontece. Eu tenho dó.*

Observamos que é recorrente a visão da divisão sexual das tarefas e da perpetuação de valores machistas quanto à postura do homem em detrimento da mulher. Encontramos valores ainda presentes no nosso cotidiano que nos remetem ao século XVIII, como afirma Perrot (1991).

Para a autora, a Revolução Francesa modificou algumas estruturas postas na sociedade, possibilitando alguns poucos direitos às mulheres, como é o caso do reconhecimento do divórcio. Entretanto, ela acentuou a definição das esferas pública e privada, dando ênfase à família e diferenciando os papéis sexuais, estabelecendo uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas, embasando-se em uma estrutura patriarcal de sociedade.

⁴⁵ Em muitos casos utilizamos esses termos em conjunto para representar uma sociedade que, além de pautar suas relações, por vezes, baseadas na diferenciação sexual, ainda há um pensamento de superioridade masculina, em alguns âmbitos.

A concepção da mulher, talhada especialmente para o privado (e incapaz para o público), é a mesma em quase todos os círculos intelectuais do final do século XVIII. [...] Esta é representada como o inverso do homem. É identificada por sua sexualidade e seu corpo, enquanto o homem é identificado por seu espírito e energia. O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível, e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. O discurso médico se unia ao discurso dos políticos. [...] Os homens eram biologicamente fortes, audaciosos e empreendedores; as mulheres eram fracas, tímidas e apagadas (PERROT, 1991, p.50).

As mulheres estavam associadas ao espaço privado, tornando-se um símbolo de fragilidade que deveria ser protegido do mundo exterior (o público), devido à sua “fragilidade” biológica. A grandeza da esposa, para a sociedade, residia na submissão ao pai ou ao homem que lhe fosse mais próximo.

Na atualidade, valores regulados e vigiados dentro da família ainda são passados às gerações mais novas. Como relatado pelas educadoras do *Brincadeiras*, em vários casos apareceram menções às crianças que ficavam em casa no horário do *Projeto Brincadeiras* (as/os educadoras/es passam entre as ruas do bairro, buscando/convidando as crianças para participarem), pois precisavam terminar seus afazeres domésticos, como fica explícito em um Relatório (2011): “A Giovana sempre nega subir comigo para a escola, e sempre diz que tem que lavar a louça antes de ir”. E, como percebemos, sempre eram as meninas que ficavam realizando esses afazeres. Os meninos normalmente já estavam na rua brincando, ou à espera das educadoras já na escola.

Na variedade de modelos familiares existentes hoje, ainda há a persistência de modelos patriarcais ou imagens de uma família nuclear – patri-androcêntrica – mesmo que atualmente existam famílias monoparentais, famílias homossexuais, formas de parentalidade como adoção, as chamadas “produções independentes”, entre outras tantas que constituem os novos arranjos familiares na contemporaneidade (XAVIER; GOMES, 2011; ZANARDO; VALENTE, 2009; SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2008).

Segundo alguns/as autores/as (ROUDINESCO, 2003; STRAUSS, 1980; HINTZ, 2001; PERROT, 1991), a instituição familiar tem passado por várias modificações ao longo da história. É possível conceber a existência de uma sociedade perfeitamente estável e duradoura sem a família conjugal, segundo Strauss (1980).

Sabemos que a família sempre existiu, segundo os estudos historiográficos (PERROT, 1991; ROUDINESCO, 2003; STRAUSS, 1980), mas se constituindo de diferentes contornos. Não existe uma definição geral de família, pois o que há, na verdade, são tipos históricos de família construídos socialmente. Dessa forma, como afirmam Xavier e Gomes (2011), tomar o comportamento familiar ocidental como modelo representa simplificar a evidente riqueza da realidade brasileira, em que coexistiram (e ainda coexistem) grupos de variadas origens étnicas, por exemplo, ou então variadas identidades de gênero e sexuais, classe, dentre outros fatores relevantes ao estudo não excludente da família.

Roudinesco (2003, p.12) realiza uma síntese de estudos realizados, distinguindo três períodos na evolução da família.

Numa primeira fase, a família dita "tradicional" serve acima de tudo para assegurar a transmissão de um patrimônio. Os casamentos são então arranjados entre os pais sem que a vida sexual e afetiva dos futuros esposos, em geral unidos em idade precoce, seja levada em conta. Nessa ótica, a célula familiar repousa em uma ordem do mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino. Numa segunda fase, a família dita "moderna" torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX. Fundada no amor romântico, ela sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carniais por intermédio do casamento. Mas valoriza também a divisão do trabalho entre os esposos, fazendo-a o mesmo tempo do filho um sujeito cuja educação sua nação é encarregada de assegurar. A atribuição da autoridade torna-se então motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro. Finalmente, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita "contemporânea" — ou "pós-moderna" —, que une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual. A transmissão da autoridade vai se tornando então cada vez mais problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam.

Devemos, de tal modo, considerar variadas formas de constituição familiar que já não mais se ajustam fielmente a uma estrutura patriarcal e machista. Na sociedade contemporânea, com a luta dos movimentos feministas e a emancipação feminina, algumas mulheres não permanecem mais se sujeitando à submissão que notamos ser uma característica dos séculos XVIII e XIX, com raras exceções. Entretanto, não podemos generalizar o fato de que essas estruturas não se perpetuam em pleno século XXI, pois na pesquisa de campo e na consulta da literatura verificamos que são fundamentais as mudanças ocorridas neste século, mas também e, sobretudo, que ocorre a manutenção de alguns paradigmas.

No Brasil, como apontam Xavier e Gomes (2011, p.6), mesmo com o predomínio de uma cultura machista historicamente construída, muita coisa tem mudado. “A conquista de direitos civis sociais e políticos garantidos na Constituição Federal e em outros dispositivos legais tem possibilitado às mulheres diversas e amplas participações em todos os campos da vida política, econômica, social e cultural”.

Contudo, como observam ao longo de seu texto, as mudanças nos padrões domésticos atingem, sobretudo, as mulheres e famílias de classes média e alta, pois no âmbito familiar ruralístico ou no seio das famílias pobres de baixa escolaridade, o modelo com papéis hierarquicamente definidos ainda é prevacente (XAVIER; GOMES, 2011). Situando a nossa pesquisa, percebemos no bairro pesquisado grande parte das famílias com os papéis de gênero e funções domésticas ainda bem definidos.

Acredita-se que mesmo as mulheres tendo conquistado seu espaço de trabalho, ainda perdura dentro da questão cultural que a mulher é responsável pelos afazeres de casa, dada às tarefas domésticas. A divisão social do trabalho, sobretudo nos países (ocidentais) subdesenvolvidos e que tiveram suas democracias retardatárias, por conta das diversas colonizações, continua apresentando traços profundos de desigualdades. Muitas vezes, mesmo trabalhando longas horas fora de casa, em variadas atividades, as mulheres, seguindo culturalmente as normas 'sociais' e, obedecendo aos padrões tradicionais são vistas como as únicas responsáveis pela execução das tarefas domésticas para a família, sobretudo no âmbito rural (XAVIER; GOMES, 2011, p.8-9).

É interessante observar que a construção dessas relações de desigualdade se faz culturalmente e em cada contexto de diferentes formas. A primeira socialização da criança ocorre na família, sendo ela a principal instituição socializadora nesse período. A internalização de identidades e papéis sexuais ocorre através da identificação com os agentes socializadores. Quando vemos as crianças do bairro estudado compartilhando dos mesmos pensamentos passados pelos adultos, conseguimos visualizar a grande influência exercida por estes na vida e na construção identitária das crianças. Como assinalamos anteriormente, as crianças, desde pequenas – naquele bairro, e podemos afirmar que não é uma realidade única da região – reproduzem os papéis com os quais estão cotidianamente se deparando em suas realidades. Não podemos, contudo, afirmar que as mesmas não observam mudanças de pensamentos com relação ao que é transmitido a elas.

Há a perspectiva de subversão dessas possibilidades. No entanto, é preciso que se abram as portas para novas experiências, pois, para Petrini *et. al.* (2012, p.2), a instituição familiar participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre influências do

contexto político, econômico e cultural no qual está imersa. “A perda da validade de valores e modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam, desafiam a família a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto/erro”.

Muitos fatores externos à família entram em jogo para redefinir os valores e modelos de comportamento. Influência significativa é exercida pela escola e por outras instituições formativas, como associações e comunidades religiosas, que podem introduzir no diálogo familiar elementos de discussão e até de conflito, como veremos nas próximas seções.

A cultura produzida para a infância é altamente coerente com a tradição histórica de diferenciação entre os gêneros, veiculando discursos que podem produzir efeitos de verdade. Certas noções e construções padronizadas das identidades seguem marcas físicas – biológicas – que seriam culturalmente irrelevantes se não tivéssemos extraído uma série de supostas essências e verdades sobre as identidades sociais das pessoas e seus corpos sexuados. Assim, a diferenciação entre os gêneros pressupõe a definição do que são as características que formam a identidade do masculino e do feminino (TORRÃO FILHO, 2005; BARBOSA, 2007).

Do corpo acabado de nascer, desde o minuto zero de existência exterior e a partir da evidência de ‘marcas’ biológicas, deve ser-se aquilo que se é... rapaz ou rapariga. Dessa entidade biológica que é o corpo deduzem-se identidades, inscrevem-se significados culturais. A infância é um dos períodos mais intensos, onde este trabalho de construção social da diferença entre os corpos se realiza. É precisamente a partir desse corpo, desses dois corpos entendidos como opostos, que a primeira grande divisão entre os seres humanos se dá (BARBOSA, 2007, p.61).

É por este motivo que meninos e meninas incorporam muitos gestos, posturas, falas e disposições que se encaixam ao corpo que possuem, em consonância com aquilo que é socialmente entendido como naturalmente adequado, por exemplo, considerando-se no caso das meninas, o corpo circunscrito a espaços fechados e à reprodução da vida familiar e doméstica. Dessa forma, não apenas as mulheres vão aprendendo a serem submissas, mas também os homens são vigiados na manutenção de sua masculinidade.

Este discurso não só cria uma essência do que é ser homem e mulher, uma identidade à qual mulheres e homens não são convidados a interferir, mas mantém intactos todos os preconceitos que diz eliminar. Assim, mulheres não devem ser homens porque elas não têm capacidade para isso, porque isso vai contra sua natureza, como dizia Sêneca, uma mulher que se faz passar por homem é um “mundo às avessas”. E o homem não deve se

rebaixar à condição de uma mulher, por isso ele não deve se preocupar em chorar ou demonstrar seus afetos, pois isto faz parte de seu lado feminino que pode ser expresso, porque é apenas um lado, não uma totalidade, e porque não coloca em risco sua heterossexualidade (TORRÃO FILHO, 2005, p.141).

Assim, os atributos considerados femininos são positivos se encontrados em mulheres, mas desqualificam os homens, o mesmo se dando com a masculinidade em relação às mulheres. Neste caso, esses estereótipos de gênero são insistentemente produzidos e reproduzidos, visando garantir masculinidades e feminilidades “saudáveis”, e quem se desvia dessa norma, como no caso do exemplo dado pela professora, vai contra atributos da natureza de cada gênero.

Louro (2000a, p.7) afirma que as diversas formas de construir-se mulher ou homem, as muitas possibilidades de viver prazeres e desejos corporais, são sempre sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente, e também renovadamente reguladas, condenadas ou negadas. Na proposição: “Nas famílias: a) só as mulheres devem pagar as despesas de casa; b) homens e mulheres devem contribuir para pagar as despesas; ou c) só homens devem pagar as contas”, uma menina de cinco anos disse: “Luana: *“Não, só os homis. Por quê? Porque sim. Porque homem é muito forte, é muito legal os homis”*. A Joana protestou: *“Nada a ver”*. E, apresentando o diálogo entre a educadora e a criança, sobre a mesma pergunta: *“Só o pai tem direito de pagar as contas? Luana: [...] movimentou a cabeça em sinal afirmativo. E a mãe, não tem direito? Luana: O pai. Ou os dois juntos quem têm direito de pagar as contas? Luana: Os dois”*.

Na pergunta: seu vizinho concordou que a mulher dele trabalhasse fora, desde que ela passasse a ele seu salário. Um dos meninos que estava brincando disse que acha que são os homens que devem pagar as contas de casa, e que concordava em a mulher passar o seu salário. Logo na sequência uma das meninas questionou, dizendo que se ela trabalhava, tinha o direito de administrar o seu salário, e não era justo passar para o marido, e que ela tinha o direito de trabalhar fora (RELATÓRIO, 2011).

Para algumas crianças, a figura do homem permanece como sendo responsável pela casa e quem “manda” naquele lugar, mesmo no ambiente doméstico, dito um lugar cuja presença e domínio se referem ao feminino. As crianças ainda acreditam que há uma responsabilidade paterna quando se trata de administrar os ganhos familiares, remetendo ao paradigma que perdurou por muito tempo, de que as mulheres não poderiam administrar seus próprios bens.

Em outra proposição que dizia respeito à questão, os registros foram os seguintes: “Imagine que na casa de Joãozinho sua mãe está assumindo as despesas da casa sozinha. A Maria disse que ela pode assumir, desde que o pai também procure emprego, pois se ele não quiser procurar emprego, não é obrigação da mãe assumir sozinha, e sim dos dois” (RELATÓRIO, 2011).

Outra alternativa de resposta da carta de jogo afirmava que se o pai não quisesse não precisava procurar emprego, já que a mãe estava arcando com as despesas da casa. Porém, Maria não pensou duas vezes, sendo categórica na sua resposta. Para ela, o pai também deve participar e contribuir no lar. Mas, talvez, se fosse o contrário (caso tivéssemos questionado), ainda não causaria espanto nas crianças, pois é comum verificar as mulheres assumindo os trabalhos exclusivamente domésticos, sem realizar outros trabalhos fora de casa. Em relação ao homem, isso é menos admissível.

Os pensamentos das professoras em relação ao que esperavam como respostas das crianças mostram a percepção de uma crescente igualdade de gênero nas relações familiares. Sobre a primeira pergunta, se quem deve pagar as contas são as mulheres, homens e mulheres ou só os homens, elas responderam:

***GARDÊNIA:** Essa daí eu acho que foi na B. É, porque... **BEGÔNIA:** é porque as vezes as mães trabalham, hoje em dia... **AZALÉIA:** eu acho que é B. **HORTÊNSIA:** eles têm o exemplo de casa, a mãe e o pai trabalha. **MARGARIDA:** mas eu acho que se fosse as crianças aqui da região, eu acho que eles iam falar a C. São as crianças aqui do bairro. **MARGARIDA:** as mães não trabalham aqui, poucas trabalham... **AZALÉIA:** é, há muito assim, casais separados, muitas crianças... **HORTÊNSIA:** é, assim, aqui tem muito isso também.*

Conforme as professoras, para as crianças talvez já estivesse claro que homens e mulheres devem colaborar igualmente para a manutenção da casa. Todavia, ao final do diálogo elas expõem que talvez para aquela população isso não estivesse tão claro, visto que em muitas casas as mulheres não trabalham fora, somente em casa. Nesse sentido, algumas respostas das professoras coincidem com o pensamento das crianças.

Elas refletiram sobre essa realidade, argumentando sobre a classe social e as questões de gênero.

***HORTÊNSIA:** Mas, não depende do local em que estejam inseridas? Porque onde minha filha fica, a maioria das mães trabalham, então lá, eles vão falar: o pai pode até dar o dinheiro pra mãe, mas quem paga a conta é a mãe, mesmo que seja com o dinheiro do homem. Então, já tá sendo o*

oposto já né. AZALÉIA: Ela já tá se formando que o homem é o varão (todas concordam, rindo)... é, é, é o maioral... o homem é muito forte... quer dizer, a mulher não é forte também... já tá formada pra ser submissa ao homem... ROSA: vai ver que a mãezinha dela é assim né, o pai dela trabalha e coloca o dinheiro em casa e a mãe dela levanta 9 horas e fica assistindo novela das duas, das três, das quatro... todas as novelas...

As docentes observam que em outros locais poderia haver até uma mudança de foco, em que as mulheres assumem as responsabilidades financeiras da casa, e isso pode ser observado em muitas pesquisas (BRUSCHINI, 2006, 2007; MADALOZZO *et. al.*, 2008; FISCHER; MARQUES, 2001; PINNELLI, 2004; ARAÚJO *et. al.*, 2011) que afirmam ter havido uma mudança na sociedade atual, visto que as mulheres têm sido responsáveis, em muitos lares, pelo sustento da família, pois elevaram seu nível de escolaridade e representam grande parte da População Economicamente Ativa (PEA). Portanto, em muitas famílias há a diminuição das diferenças de gênero, mas ainda prevalecem em tantas outras as desigualdades. Um ponto com o qual todas as professoras concordam é a percepção de que a criança já está sendo formada para acreditar no dever de submissão da mulher ao homem, pois este é mais forte, é o varão. Então, uma das professoras fez um comentário em relação à mulher que fica em casa, sugerindo ser ela alguém com tempo para ficar em frente à televisão horas e horas, alienada. Consideramos mais esse ponto em nossa pesquisa.

Levi Strauss (1980, p.12) faz referência ao cuidado que precisamos ter quando nos deparamos com a maneira segundo a qual as diferentes tarefas são atribuídas a um ou outro gênero, pois estes são fatores culturais,

[...] dir-se-ia a mesma artificialidade que reina na própria organização da família. [...] Se voltarmos à divisão do trabalho que antes estávamos a considerar e na qual se afirma que um dos sexos deve realizar certas tarefas, isto significa também que estas estão proibidas ao sexo oposto. Nesta medida, a divisão sexual do trabalho não é mais do que um dispositivo para instituir um estado recíproco de dependência entre os sexos (STRAUSS, 1980, p.12).

Dessa forma, no que se refere à distribuição mais igualitária das tarefas cotidianas na esfera doméstica entre homens e mulheres, há uma série de contradições, pois mesmo que os homens aumentem sua participação nas atividades domésticas fortemente associadas às mulheres, como é o caso do cuidado dos filhos, a importância dada a esse trabalho é ínfima. Na estrutura patriarcal e machista que compõe o pensamento de grande parte da população, para os homens, o trabalho doméstico consiste em uma atividade acessória, enquanto para as mulheres, essas tarefas assumidas no lar e fora dele são centrais e organizadoras da identidade

feminina. Pesquisas (BRUSCHINI, 2007; GRAF *et. al.*, 2010; ARAÚJO *et. al.*, 2011; FURLAN *et. al.*, 2011) afirmam que as mulheres tomam muito mais tempo de suas vidas nos trabalhos domésticos, nas responsabilidades domésticas e socializadoras, como o cuidado com crianças, idosos/as, animais não-humanos, se comparadas aos homens. E quando estes se envolvem nas tarefas domésticas, é de maneira bastante seletiva, apenas em atividades específicas – como manutenção ou consertos – de maneira eventual e a título de ajuda ou cooperação, como podemos observar em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2012) (FIGURA 8). Os dados da pesquisa mostram que as obrigações da casa (tarefas domésticas) são assumidas quase que exclusivamente pelas mulheres, evidenciando que, considerar a mulher do lar como aquela que passa o dia inteiro em frente à televisão, assistindo a novelas e “perdendo tempo”, como a professora havia desconfiado, pode configurar generalização ou simples reprodução do senso comum, pois apesar de não participar do mercado de trabalho propriamente dito, essa mulher trabalha – e sem remuneração – dentro de sua casa o tempo todo.

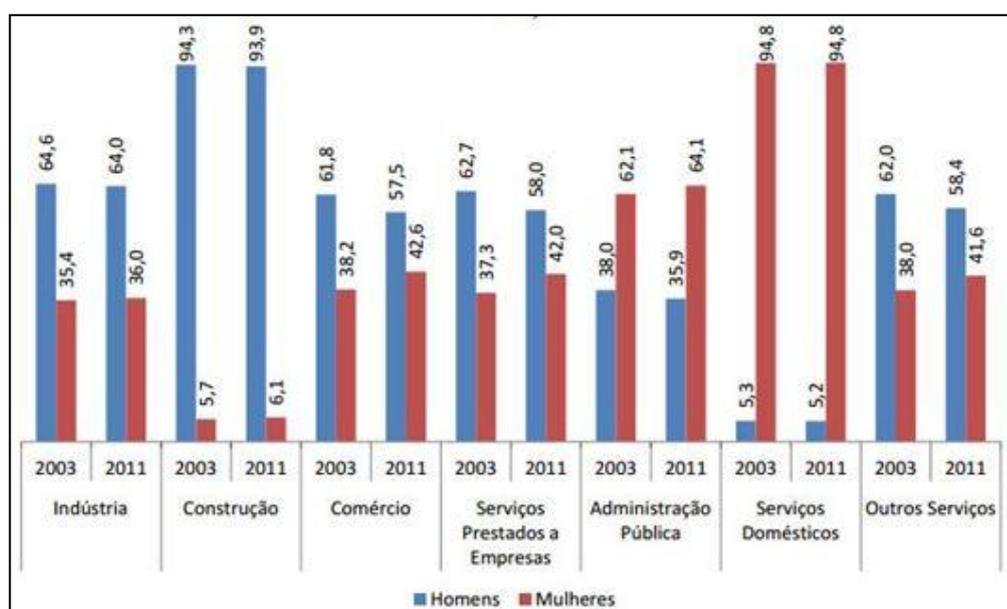


Figura 8 – Participação na população ocupada, por grupamentos de atividades, segundo o sexo (%) – (2003-2011)*.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2003-2011.

* Média das estimativas mensais.

Romper com a associação do feminino com o doméstico não é tarefa fácil, pois supõe desmontar pressupostos morais, crenças e valores estabelecidos por esta sociedade sobre as diferenças entre homens e mulheres. A grande questão que se coloca não é o fato de que haja diferenciação de papéis. O problema é a desvalorização de certas funções em detrimento de outras. O trabalho doméstico, por exemplo, não é contabilizado como atividade econômica,

sendo negativamente valorado em seu cotidiano, passando a fazer parte da vida das esposas, donas de casa e mães (BRUSCHINI, 2006). Há falta de liberdade para as pessoas fazerem suas escolhas, pois se as mulheres ou os homens querem assumir determinadas funções ou transgredir normas, isso deveria estar ligado à liberdade de escolha, e não dependente de normatizações ou condicionado por elas.

Considerando-se o citado pelas docentes em suas reflexões acerca do pensamento das crianças, como afirma Barbosa (2007, p.71), um aspecto que não pode ser deixado de lado é essa questão da classe social, em decorrência da qual os papéis a serem desempenhados, embora pareçam semelhantes, não o são. “Os modelos organizativos, as relações de gênero, a divisão do trabalho, assumem um carácter diferente, consoante a ordem na hierarquia social, porque muito embora, pelos efeitos de gênero, as mulheres sejam sujeitas à dominação masculina, podem-se distanciar entre si pelos efeitos de classe”.

A pertença a uma classe depende da articulação de diversos fatores e dos recursos herdados (econômicos, sociais, políticos e culturais). Barbosa (2007) aponta que classe e gênero têm um sobre o outro efeito aditivo.

Recentes estudos evidenciam que as fronteiras e desigualdades de gênero ainda persistem em várias vertentes e sectores da vida social: nos preconceitos e nas avaliações negativas das mulheres nos contextos institucionais e nas interações quotidianas; nos sistemas de herança e casamento (O'Neill 1984; Iturra 1983; Gerald 1986; Silva 1998; Sobral 1999), assim como nos processos de separação ou divórcio e subsequente tutela e guarda dos filhos (Torres 2001), nas concepções sobre o masculino e o feminino (Amâncio 1993, 1994), bem como nos códigos em torno da honra-vergonha (Cutileiro 1977, 1988; Silva 2002); na desigual distribuição do poder doméstico (Silva 1991) e na violência doméstica (Dias 1998); nos modos de residência e na divisão sexual do trabalho e na sobrecarga das tarefas domésticas (Wall 1998); na segmentação sexual dos mercados de trabalho e nas oportunidades de emprego e nas remunerações (Ferreira 1993; Marques 2002); na desvalorização dos percursos profissionais das mulheres e sua baixa participação nas lideranças e na vida política (Viegas e Faria 1999) (SILVA, 2008, p.3, *sic*).

Graf *et. al.* (2010) realizaram um estudo e observaram que poucas alternativas de emprego são oferecidas às mulheres com baixa qualificação e escolaridade, tanto no âmbito urbano quanto rural. E a maior parcela dos trabalhos femininos, segundo as autoras, ocorre de forma segmentada e em posições subalternas e mal remuneradas, independente da escolaridade.

Esse fato pode ser observado nas experiências do bairro em que realizamos a pesquisa. Muitas mulheres acabam assumindo as funções domésticas e de cuidado dos/as filhos/as, visto

que há uma exclusão social, quando direcionadas para o mercado de trabalho, devido à falta de escolaridade e de profissionalização. Em vista das muitas responsabilidades delegadas às mulheres no ambiente doméstico, em razão, principalmente nas classes menos favorecidas, da persistência do forte vínculo entre mulher, cuidado do lar e maternidade, em detrimento do estudo e da profissionalização, elas acabam se restringindo ao cuidado do lar.

Há que se rever a continuidade de modelos familiares tradicionais, pois estes sobrecarregam as mulheres sozinhas, em virtude do tempo consumido no cuidado de filhos/as e da casa. Bruschini (2007) afirma que dentre as transformações que tiveram grande impacto sobre o aumento do trabalho feminino estão: queda da fecundidade, redução do tamanho das famílias, maior expectativa de vida para as mulheres, crescimento dos arranjos familiares chefiados por mulheres. Além dessas transformações, mudanças nos padrões culturais e nos relativos ao papel social da mulher alteraram a identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho remunerado.

Ao pensar as (des)igualdades de gênero na esfera da família, uma primeira questão que sempre se coloca é como se explica a manutenção da hierarquia de gênero uma vez que houve transformações sócio econômicas tão importantes em suas bases. Ou seja, como o sistema de vantagens de homens sobre as mulheres em condições materiais, *status* e autoridade, isto é, na hierarquia e discriminação de gênero, tem continuado de uma forma ou de outra em um contexto de profundas mudanças estruturais e de um movimento de produção que acelerou a participação da mulher na força de trabalho extra doméstico (GOLDANI, 2000, p.7).

Quanto ao trabalho extradoméstico e à função de provimento da casa, para algumas crianças da pesquisa ainda prevalece a noção de que o homem é o chefe da casa, reproduzindo uma visão patri-androcêntrica. Mesmo que as mulheres trabalhem fora, há certa restrição quanto a assumir a chefia da família, o que se explicita na fala de algumas crianças ao se divergirem de outras. Ao imaginarem que a resposta das crianças suporia uma divisão de obrigações entre homem e mulher, as professoras afirmam que essa pode ser uma realidade, mas que, pensando-se na situação das crianças do bairro, talvez elas ainda perpetuassem a visão de papéis fixos nas relações familiares. Assim, as professoras demonstram perceber algumas diferenças quando se pensa nas crianças e suas realidades naquele contexto, por vezes em situação de pobreza, e em outros contextos, remetendo às discussões de Barbosa (2007) e Ramos *et. al.* (2011) sobre as diferenças nas relações de gênero e classe social.

Deveríamos supor que a situação já se esboça com novos olhares para a perspectiva do trabalho doméstico e da igualdade entre homens e mulheres, e para uma quebra de normas e

padrões em relação à educação de meninos e meninas. Contudo, como observamos nas falas das crianças e das professoras, ainda há uma discriminação real, persistente, comprovada nos pensamentos já citados, mesmo que, nas conversas cotidianas, pareça ser um algo ultrapassado. Assim, ainda são necessários alguns passos importantes em direção à conscientização sobre os direitos de igualdade entre as pessoas, em busca de um cotidiano sem discriminação por gênero, sem papéis definidos *a priori* biologicamente, construindo-se novas possibilidades de interação social.

4.1.2 “*Eu tenho boné rosa [...] eu uso brinco na orelha*”: identidades de gênero em construção

Desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e sobre as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado devido aos movimentos feministas, *gays* e de lésbicas e também àqueles/as que se sentem ameaçados/as por essas manifestações. As identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como “política de identidades” (HALL, 2000).

Tomemos, por exemplo, a questão do rosa e do azul que, a princípio, “parece ultrapassada”, já que a sociedade adotou outras formas de lidar com essas demarcações. Entretanto, quando nos debruçamos sobre os resultados da pesquisa, pareceu-nos ainda haver resquícios dessa divisão, na fala das crianças. A partir dessa constatação, trataremos agora do tema das identidades, deixando o tema sexualidade para ser abordado com mais profundidade no próximo subitem desta seção, mesmo sabendo que não há como separar as relações, pois as identidades são construções que envolvem todos os aspectos inerentes à vida.

Uma das perguntas do jogo referente ao uso da cor rosa e da azul dizia: Uma professora da sua escola distribuiu materiais rosa para meninos e azuis para meninas. Homens podem usar rosa e mulheres azul? As respostas das crianças foram: Maria: “não. Por que não? Joana: pode sim. O que você acha? Maria: (influenciada por Joana) eu acho que pode. Tem certeza? Por que só mulher pode usar coisa rosa? Maria: porque é mulher. Homem não pode usar rosa senão vai deixar de ser homem? Maria: balança a cabeça em sinal afirmativo com sinal de deboche”.

Com outro grupo de crianças, quando falamos sobre o mesmo tema relacionando-o à sexualidade, as anotações do diário de campo explicitam outras falas:

Valdir: Eu tenho boné rosa, da Adidas. Eu uso brinco na orelha. [...] as meninas prontamente disseram que não há problema nisso, Maria afirmou que “os tecidos são todos iguais, só a cor que muda, isso não tem nada a ver”. Porém, Samuel e João disseram que não usariam rosa, porque não é uma cor para meninos. Perguntei o que definia isso e eles não souberam responder, porém ao questionar se ligam para o que os outros pensam, eles disseram que sim, e que teriam uma visão errada deles, como se fossem virar gay, segundo afirmação deles (RELATÓRIO, 2011).

Outra intervenção sobre a normatização de estereótipos, explicitada no Relatório (2011), dizia: “Na pergunta sobre homens com cabelos compridos, ao citar que João tinha cabelos compridos, um dos meninos começou a rir, pois para ele isso não é possível (JOÃO e SAMUEL)”.

Para Barbosa (2007), a competência dos homens e mulheres como seres *genderizados*⁴⁶ é determinada de acordo com o quão bem eles representam as características definidoras de masculinidade e feminilidade, respectivamente, e, aqueles/as que não aceitam as fronteiras socialmente impostas, correm o risco da marginalização.

No caso das crianças, essas fronteiras são permanentemente vigiadas e mantidas pelas famílias e também pelas próprias crianças, num processo que, podendo ser criativo, é simultaneamente reprodutivo (BARBOSA, 2007). Precocemente, na aprendizagem das crianças sobre os gêneros, já ocorre a demarcação daquele gênero com o qual elas devem se identificar, pois estão imersas em sistemas culturais que reproduzem dominações hegemônicas – valores, concepções e comportamentos –, direcionando suas ações e percepções para definir os modos de ser perante a sociedade. Como afirma Barbosa (2007, p.11),

Essa aprendizagem é longa, inicia-se na família – as crianças são vestidas com cores diferentes, há evidências que referem que os adultos interpretem o comportamento dos bebês de acordo com estereótipos sexuais – e continua na relação com a sociedade mais vasta e com o grupo de pares, em particular. Aceita-se a posição que afirma que meninas e meninos sofrem uma socialização diferenciada por sexo, classe social ou etnia.

Quando as crianças expõem as diferentes opiniões sobre usar ou não cores azuis para meninas e rosa para meninos, podemos visualizar a manutenção ou quebra de paradigmas em alguns casos. Diversas crianças assumem uma postura, ao menos em relação a cores

⁴⁶ O termo *genderizada* vem de sua origem em inglês: *gender* (gênero), significando, nesse sentido explícito no texto, construções que separam dois gêneros opostos, sociedades *genderizadas*.

diferenciadas, que desconsidera essa diferenciação por gênero. Entretanto, percebemos que ainda se mantém certo tabu, principalmente para meninos, quando consideradas as duas cores.

As crianças tendem a reproduzir o mundo dos/as adultos/as, de acordo com o lugar que devem ocupar, mas sempre de maneira ativa na construção e manutenção das suas identidades de gênero, por vezes assumindo posturas de resistência, e em outros momentos divulgando de forma vigorosa os estereótipos, tanto nos seus limites, quanto nas suas possibilidades.

E é o que percebemos nas falas das crianças. Quando questionamos as professoras em relação a qual seria a resposta das crianças sobre se meninos usando rosa poderia ‘virar gay’, para **AZALÉIA** “nem pensar”. Outras docentes disseram: “**ROSA**: não. (negando com a cabeça). **AZALÉIA**: acho que eles já não têm mais esse negócio de rosa. **MARGARIDA**: se fosse educação infantil eles iam falar que sim. Que tudo rosa não pode usar. Nem lápis rosa pode usar, é de menina. Mas, primeira a quarta não”. Em outro momento, a mesma professora diz que “[...] até não faz mais enxoval de bebê rosa. Faz pouco né. Não é tanto mais não. Antes era demais. Agora é o lilás, marrom, salmão, o verde, amarelo, então não é mais azul... vermelho...”.

Quando a professora toca no assunto crianças menores, começa então uma discussão sobre a diferenciação de bebês segundo o sexo, e as professoras afirmam que não dá para distinguir menino e menina nessa fase.

A conversa das professoras, transcrita a seguir, apresenta aspectos dessa discussão:

MARGARIDA: não, porque eu falei assim, se for um bebê, ele é bem parecido menino e menina, se não tiver um brinquinho pra diferenciar, você fica bem confusa, aí se tem um menininho de roupa rosa, e aí você olha assim de repente, você bate o olho você fala, não, é uma menininha. Eu acho que a roupa ainda no bebê, acho que diferencia. Porque quando é amarelinho ou verde, você fica meio indeciso, você espera a mãe falar né, pra você vê qual que é né.

Mas, olha só, qual é o intuito de diferenciar?

ROSA: ah, mostrar se ele é menino ou menina.

Tá, mas daí a pessoa te pergunta: é menino ou menina?

ROSA: mas se tiver rosa no menino, você já vai pensar que é menina.

Por quê? Porque tá imposto que o rosa é uma cor de menina.

MARGARIDA: aí a mãe vai ficar assim né, meio chateada.

ROSA: olha, eu, as meninas que têm meninas aí... eu amo rosa. A cor que eu vou ofertar pra minha filha é a cor que eu gosto. Se você gosta de vermelho, você vai ofertar pra sua filha o vermelho, pra que ela aprecie a mesma cor que você. Eu adoro o lilás, também dou o lilás pra minha filha. Eu gosto do lilás também. Mas, os brinquedos dela, foram brinquedos direcionados à menina. Porque o que minha mãe me ensinou era brinquedos ‘DE’ menina. E eu ensinei pra minha filha brinquedos ‘DE’ menina.

MARGARIDA: eu tive um menino no pré... ele desde a gestação, a família queria que fosse menina. E o pai chamava o menino de menina. Aí quando descobriram, porque deixou pra fazer o ultrassom quase perto de ganhar, pra não ter decepção. Quando ficou sabendo que era um menino, esses pais ficaram decepcionados. Aí, nasceu o menino e tudo, e eles têm uma qualidade de vida boa, eles têm um poder aquisitivo... e ele, o menininho, no pré II já, ele só gostava de brincar com menina... e usar roupa de menina. Ele pegava o calçado das meninas, colocava no pé dele e ficava andando pela sala. E a gente observava isso, e não achava assim muito normal, porque o aluno, a criança brincar com as meninas é uma coisa, gostar de brincar de boneca é uma coisa, agora gostar de se vestir igual às meninas, já não é muito normal né. E tudo que ele queria era o rosa. Tipo assim, dava a bonequinha azul, ele não, eu quero o rosa prof. Aí colocava arquinho nas meninas, e a mãe também em casa foi percebendo isso. Ela chegou e conversou com a gente. Olha professora, meu filho tá assim assim em casa, coloca minhas roupas, ele quer colocar o meu sapato, quer usar as minhas bolsas. Eu acho que isso não é normal né. E ele não brinca com os irmãos dele. Não brinca com os irmãos, só brinca com as roupas dela. Aí, a supervisora né, aconselhou ela a levar num psicólogo, pra ver o que que tava acontecendo com o menino né. E a psicóloga falou que eles tinham que ofertar só brinquedo de menino, porque como na gestação a mãe e o pai queria que fosse menina, talvez influenciou depois na escolha do menino, e aí depois, hoje em dia já tem contato. Ele já tá bem melhor assim, ele brinca mais já com os meninos, mas quando eu trabalhava com ele era só brincadeira de menina, ele escondia debaixo da mesa pra brincar com as meninas. De boneca. Ele queria ser a mamãe na brincadeira, ele não queria ser o papai. A gente falava, do que você quer brincar: ah, eu quero ser a mamãe. Então, assim, ele sempre se colocava no lugar da mulher, e não no lugar do homem. Assim, é uma coisa que já não tá muito bem explicada né. Se a família tem uma religião, ela vai querer distorcer isso né, igual a mãe fez, procurou um psicólogo né.

ROSA: mas, o que deu agora?

MARGARIDA: então, agora uma amiga minha é professora dele, ele estuda numa escola particular... ela disse que agora... assim... acabou, ele brinca com os meninos... eu acredito assim, que a criança, ela escolhe o caminho dela desde pequeno, só que eu acho que se você influenciar a fazer isso, a continuar fazendo isso, ele vai, ele não vai pra outro caminho. Ele vai gostar sempre da brincadeira de menina... querer ser mulher. Agora, eu acho que tem que assim, tratar de alguma forma, e depois, futuramente, se ele quiser escolher esse caminho, é opção dele, mas, não desde criança, deixar assim.

Mas, será que essa mãe não impediu ele de fazer muita coisa que ele gostava por causa de uma norma?

MARGARIDA: então, mas assim, ela foi deixando. A hora que ela viu que já fugiu do controle dela.

Que controle?

MARGARIDA: assim, no sentido de que ele não brincava em nenhum momento com brincadeira de menino, ou com os irmãos, só querendo usar a roupa dela, o sapato dela, a bolsa dela, o batom dela, queria boneca, de dia das crianças ele não queria carrinho, pipa, nada. Só bonequinha, pentear cabelo. O cabelo dele, queria que deixasse crescer. Então, assim, ele já foi querendo se vestir igual menina.

[...]

AZALÉIA: eu tinha um aluno assim. Na cabeça a gente colocava que ele poderia partir pra outro caminho. Mas a mãe sempre deixou solto e falava

que era o jeito como foi criado. Hoje tá aí, um rapaz, namorando, noivo, de aliança e tudo. E não optou pra outro caminho não. Naquela época ele se sentia [...], ele queria viver aquela vida. E todo mundo chamava ele de mariquinha, mas só que ele não se tornou e eu não sei até que ponto...

[...]

MARGARIDA: *ele deve ter agora uns 10 anos... faz uns 5 anos. A gente não sabe como vai ser ainda. Até hoje eu converso com a professora dele, de ensino fundamental. Porque quando eu fiquei sabendo que ela tava com ele eu perguntei pra ela assim. Eu tive curiosidade de saber como tinha acontecido depois né. E, quando eu conversei com ela, eu perguntei né, e aí, como ele é? Não relatei o que tinha acontecido, mas... aí ela foi me falando [...] aí, depois eu discuti esse assunto com ela, aí ela falou assim: não [...], agora não tem nada mais disso não, ele assim, não vejo isso... Se você não tivesse me perguntando, nunca saberia esse lado dele. Falou bem assim ainda. Ai eu falei: ele não demonstra nada? Os pais não perguntam? Não relatam? Não explicam? Não... nem tocam no assunto... não vejo mais nada... mas, talvez isso esteja guardado né...*

BEGÔNIA: *talvez no futuro né, não pode saber... uma pessoa, assim reprimida... (expressão preocupada)...*

MARGARIDA: *é porque lá perto da minha casa mesmo, a gente da mesma idade, tinha um menino que o pai sempre deixou solto essa questão, e depois que ele ficou de maior ele começou a se vestir igual menina, e hoje em dia ninguém mais conhece ele pelo nome, só pelo nome de menina... e aí, os pais falavam assim: 'olha, talvez se eu tivesse educado esse menino melhor, ele não tinha sido assim né...' mas os pais acham assim né... Igual eu fiquei pensando, essa família, talvez se eles tenham procurado uma psicóloga, alguma coisa, pra tentar tirar assim, responsabilidade dele. Aí, eu não fiz nada pra esse menino, é, talvez falado assim né: ah, o que eu pude fazer eu fiz. Mas se ele é assim hoje, é porque ele escolheu isso, porque é dele né. Não sei o que pensar...*

Outra pergunta que apresentamos para as docentes era se meninos poderiam usar rosa e meninas usar azul, que é similar à primeira pergunta. Na opinião delas, as crianças responderam: “**BEGÔNIA:** *Sim.* **GARDÊNIA:** *eu acho que talvez.* **HORTÊNSIA:** *O meu neto não usa nada que tem cor de rosa. ‘É de menina vó’. Filho... ‘É de menina. Não vou usar’.* **BEGÔNIA:** *até os cadernos são assim. Tem caderno que é só de menino e caderno de menina. Se der o caderno de menino... (expressão negativa)”.*

Percebemos que tanto na opinião das crianças, quanto das professoras, essa questão ainda é discutível, e não foi superada como muitos/as acreditam. A apresentação da fala do neto da professora gerou discussões diversas entre o grupo:

MARGARIDA: *ah, mas eu acho que os pais influenciam...* **HORTÊNSIA:** *ah, mas lá em casa não é assim... o amiguinho dele, tem um amiguinho dele que ele chega e fala: ‘vó, nós vamos brincar?’.* *Tem uma menininha que brinca, os dois e uma menininha. E ela é menor do que eles. Ele fala assim: ‘vó, eu não acredito vó, que o Bernardo vai brincar de boneca’.* *Aí eu perguntei pra ele: e você? Ele disse: ‘eu nãooooo. Eu vou brincar de boneca vó? eu sou homem. Aí então quando a gente vai dividir a brincadeira ele*

*quer ser a mãezinha, a irmãzinha’, isso e aquilo e eu falo: mas filho, mas o que que tem? Aí ele fala: ‘vó’. Mas olha bem pra você ver, e a gente não é, a gente não coloca pra eles que não pode, você entendeu. ‘[...] quem brinca de boneca é menina, eu vou brincar de carrinho’. Aí eu vou falar o que né... **MARGARIDA:** engraçado que até os homens falam: ah, tá brincando de boneca, vai virar menininha. Porque o meu marido mesmo, ele faz isso com o meu priminho. Ele vê isso, ele fica brincando, ele fala assim: vai virar menininha. **BEGÔNIA:** eu tive um aluno, que nem lápis rosa ele usava. Ah, vamos pintar de rosa (sinal negativo).*

Alguns temas precisam ser melhor discutidos, pois a criança em questão exprime seu pensamento em relação à diferenciação de gênero na escolha da cor, do brinquedo, e esta criança aprendeu a impor essas distinções por diversas influências. E dentre elas estão novamente a família e outras instituições, como explicita uma professora comentando que seu marido utiliza-se de falas pejorativas para impor limites às crianças quanto às posturas que devem assumir.

Numa cultura judaico-cristã, a família, nas suas condições objetivas diferenciadas e nas suas diversas configurações, é um elemento condensador e organizador de um conjunto de efeitos sociais diferenciados, envolvendo-se, nesse sentido, ativamente na construção *genderizada* das identidades das crianças (BARBOSA, 2007).

Desde o momento do nosso nascimento vimos recebendo influências sociais e culturais que influenciarão nossa maneira de ver e de estar no mundo. “Com a linguagem, aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias. As palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento” (MORENO, 1999, p.14).

Pensamentos e posturas sexistas, por exemplo, podem ser combatidos e modificados, mas, em grande parte da população, são tão impregnados de sentido que, quando se tenta mexer nas estruturas sociais sexistas e androcêntricas, depara-se com uma barreira aparentemente intransponível. Pelo *status* ainda de verdade indiscutível que muitos desses pensamentos e posturas conservam, muitas vezes, até mesmo sem perceber, transmitem-se valores e atitudes que discriminam e aviltam as pessoas que fogem à norma padrão, como se nota no comentário explicitado pela professora **MARGARIDA**, dando exemplo de seu marido.

As docentes verificaram que há ainda sobre padrões e condutas de gênero – seja por escolha das cores, aparência (vestimenta, cabelo, etc.) – duas opiniões divergentes, considerando-se a maneira de lidar com as diferenças. Para **ROSA** “[...] é o que a família prega né”. A professora **MARGARIDA**, buscando explicações para a resposta de algumas

crianças que se posicionaram contrárias à diferenciação das cores para meninos e meninas, afirma que “[...] *hoje em dia se vê camisas de homem rosa, né, antigamente, não existia*”, observando que algumas padronizações já se modificaram.

As professoras demonstraram a assimilação de certas regras impostas ao afirmarem que é necessária uma forma de identificação para que não se corra o risco de chamar menino de menina e vice-versa. A sociedade classifica as crianças desde o seu nascimento; quando nasce uma criança, é costume classificá-la como homem ou mulher a partir de seu órgão sexual. Todavia, segundo Abreu (2010) e outros/as autores/as (LOURO, 2007b; HALL, 2000; SILVA, 2000), o identificar-se como mulher ou como homem somente se inicia com o reconhecimento de si mesmo/a e com a construção de uma identidade pessoal em inter-relação com o social. Essa identidade é construída (HALL, 2000; SILVA, 2000) em interação com o contexto cultural e de acordo com as experiências vividas.

[...] os sujeitos não têm uma só identidade, mas sim, múltiplos referentes de identidade que se entrelaçam. A identidade não é algo inato, ao contrário, se constrói a partir de vários aspectos no qual se desenvolvem as experiências pessoais, como os contextos e os intercâmbios, os territórios de interação social e mediação, a capacidade de reinventar-se, os costumes e as normas sociais (ABREU, 2010, p.194).

É necessário pensar maneiras de desconstruir os mecanismos que fazem parte do ‘senso comum’, dos quais o imaginário social e cultural, os discursos institucionais e os meios de comunicação estão impregnados, pois eles foram gradualmente incorporados e consumidos como legítimos e universais, restringindo as possibilidades de cada pessoa desenvolver-se como sujeito. É importante a superação de concepções que ligam as identidades de gênero e sexuais a moldes de repetição a serem seguidos para se aprender a como ser homem ou mulher. Quando esse modelo definido pela sociedade heterossexual não é atendido, começam os problemas, pois qualquer prática fora da heteronormatividade encontra dificuldades para se ajustar, exigindo-se um alinhamento “normal” e coerente entre sexo, gênero e sexualidade⁴⁷ (ABREU, 2010).

⁴⁷ Sexo diz respeito aos atributos anatômicos. “Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. [...] gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (BRASIL, 2009, p.39).

Sexualidade “refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto,

Esse aspecto fica evidenciado na fala das professoras, quando se referem ao aluno que supostamente desviara-se do caminho correto. E, como afirma Louro (2007a), nesta situação o indivíduo acaba sendo considerado excêntrico, ou seja, o que está fora do centro. Há uma postura geral em meio ao desconhecimento ou não aceitação de outras formas de lidar com as identidades de gênero e sexuais, de modo a persistir a crença de que os desvios à norma têm correção, os papéis podem ser reajustados.

Há três casos citados pelas professoras: no primeiro, o aluno teria desenvolvido atitudes e práticas ditas femininas, que não condizem com o ideal de masculinidade, e por isso, a criança tornou-se o centro de preocupações, pois não poderia se desviar da norma. Os pais da criança recorreram a diversos “mecanismos de correção”, entre eles o/a psicólogo/a, para que a “anormalidade” do filho fosse corrigida. E como relatado pela professora, a opinião do/a profissional foi a seguinte: “[...] *essa é a idade mais correta para trabalhar com uma criança. Aí ele explicou o papel da mulher, o papel do homem. Aí, ele fez o encaminhamento, mandou o relatório pra gente, como trabalhar em sala de aula com ele. Foi assim...*”.

Nos outros dois casos citados pelas professoras, elas fazem referência primeiramente a um rapaz que foi “educado solto”, sem que o pai ou a mãe se preocupassem em podar suas formas de agir e, segundo a professora, ele é um rapaz “normal” hoje, noivo de uma mulher, e todo mundo achava que ele era “mariquinha” por haver apresentado atitudes ditas femininas. E o outro caso citado falava de algo parecido, porém, o menino que também foi “educado solto” assumiu uma identidade transgênero. Para as professoras que relataram as duas histórias, no primeiro caso, por mais que a mãe tenha deixado o filho solto, ele não se desviou da norma e, como as professoras disseram, ele não se tornou [gay – pela forma como se expressam], mas admitem não saber até que ponto. E, no segundo relato, o menino assumiu uma postura feminina, adotando o nome social, e a família, que o deixara solto na infância, acredita ter responsabilidade nessa mudança por não tê-lo educado mais rigidamente e se culpa por não ter tentado alguma forma de correção.

Defendemos que a identidade de gênero não é fixa, e sim instável; as pessoas transitam em suas identidades, pois não há como situar um sujeito sem levar em conta suas conexões com o mundo, os processos históricos e as condutas sociais. Para Bhabha (1998), é crucial uma mudança cultural para compreender que há diferenças, e que não devemos simplesmente

mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em tempos e espaços diferentes.

Como supõe Butler (2003, p.195), se a verdade interna do gênero é uma fabricação instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, “[...] então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável”.

Se as identidades deixassem de ser fixas como premissas de um silogismo político, e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de práticas derivadas dos supostos interesses de um conjunto de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria certamente das ruínas da antiga. As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar ou, melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo do sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental (BUTLER, 2003, p.213-214).

Silvana Vilodre Goellner (1999), no texto *Imperativos do ser mulher*, enfatiza algumas características convencionadas a designar o gênero feminino. Para a autora, as representações da mulher estão relacionadas a ser bela, mãe e feminina. Esses imperativos para a mulher são normas que desenham um jeito natural de se comportar. Isto não significa, entretanto, afirmar que todas as mulheres assumem essas convenções, nem que deixam de reagir e esboçar diferentes formas de resistência. “Afim, as mulheres são diversas entre si, portadoras de variados interesses, necessidades, vontades, desejos, sentimentos e formas de ver ao mundo e a si mesmas; são de diferentes raças, classes, religiões, idades e grupos sociais. São plurais” (GOELLNER, 1999, p.40).

Já para os homens, em muitas sociedades, os padrões sobre como devem se portar giram em torno dos tabus sobre expressão de sentimentos, o culto a uma espécie de insensibilidade ou dureza; são frequentes os obstáculos culturais à intimidade e à troca de confiança entre homens (LOURO, 2000a).

Sobre esses assuntos, o jogo também propõe discussão. Iniciamos a intervenção com as crianças propondo a seguinte afirmação: entre motoristas homens e mulheres: a) ambos podem dirigir bem ou mal ou ter dificuldades para dirigir; b) apenas os homens conseguem dirigir bem; c) mulheres têm pouca habilidade ao volante. Para Luiz: “*só o homem pode dirigir. Por quê? Por que sim, a mulher é ‘barbeira’ (risos). E o homem, não pode ser ‘barbeiro’? Giovanni: que nem o Rodrigo (dando exemplo de alguém do bairro)*”. Miguel disse que as mulheres não dirigem bem, já homens ele nunca viu dirigirem mal.

Para as professoras, ao questionarmos no grupo focal quais seriam as respostas das crianças, obtivemos:

AZALÉIA: *Ah, eu acho que sim.* **GARDÊNIA:** *o quê? As crianças responderam? Nãooooo.* **MARGARIDA:** *eu acho que é B.* **HORTÊNSIA:** *eu acho que eles responderam a B.* **MARGARIDA:** *meu marido vê [...] de carro... ah, só podia ser mulher mesmo. Eu falo assim: mas e homem? Não dirige mal? Não acontece acidente com homem? Morre mais homem do que mulher.*

Em estatística realizada pelo Departamento de Trânsito do Paraná – DETRAN/PR (2010), sobre o número de condutores/as envolvidos/as em acidentes de trânsito com vítimas, no Estado, segundo o gênero, de um total de 74.653 envolvidos/as, 60.030 representam homens, 11.138 mulheres e não informados totalizam 3.485 pessoas (GAZETA DO POVO, 2012). Segundo reportagem disponibilizada em *site* (GLOBO, 2009), mulheres provocam menos acidentes. Levantamento aponta que homens estão envolvidos em 80% dos acidentes de trânsito. “Enquanto os homens insistem em chamar as mulheres de “barbeiras”, as companhias de seguro cobram mais caro deles”, afirma a reportagem. Esses dados mostram a percepção da professora quanto a homens e mulheres no trânsito.

Em relação à resposta das crianças, as professoras acreditam que as mesmas ainda permanecem com a visão de que mulheres não têm o domínio nesse campo, refletindo, de fato, o pensamento de algumas crianças, as quais, somente quando questionadas, repensam a sua resposta. Após a apresentação da resposta das crianças, as docentes se manifestaram: “**TULIPA:** *mas é homem? Menininho? Se a mãe não dirige, ele só vê o pai dirigindo, ele vai afirmar mais ainda.* **HORTÊNSIA:** *Às vezes nem o pai né.* **BEGÔNIA:** *mas mesmo que a mãe dirija viu. Escuta o pai, olha lá, mas tinha que ser mulher no volante mesmo, olha lá, olha que verdeza”.* Nas suas reflexões, as professoras explicitaram fatos acontecidos na realidade delas, em que os homens – e por vezes algumas mulheres – reproduzem pensamentos machistas em relação a essa questão, exercendo influência sobre o pensamento das crianças.

O *Trilhas* apresenta outra pergunta: Você acha correto que trocar pneu de carros: a) é coisa só para homem; b) é coisa só para mulheres; c) tanto homens quanto mulheres podem trocar pneus. A resposta das crianças foi letra C, e em seguida, questionados/as sobre tal opinião, o Valdir: disse: “*olha a novela Fina Estampa, lá a Griselda faz tudo isso, ela troca pneu, conserta coisas, então não é coisa só de homem não*”. Essa fala mostra também como

as novelas e programas televisivos exercem influência no pensamento das crianças, e como constroem opinião acerca de certos aspectos da vida cotidiana.

Perguntamos para as professoras se trocar pneu de carro é coisa para homem ou mulher, na opinião das crianças, e **BEGÔNIA** (professora) disse que para ela trocar pneu de carro é horrível. **AZALÉIA**: “*ah, eu já troquei*”. Para **HORTÊNSIA**: “*alguns... mas, eu acho que têm alguns que não*”. **PETÚNIA**: “*é até pra trocar né... pro homem é mais fácil*”.

Quando apresentamos novamente as respostas das crianças, o pensamento das professoras foi praticamente unânime ao afirmar que a mídia exerce grande influência sobre as crianças. Assim, elas afirmam: **HORTÊNSIA**: “*elas se apegaram onde, na Griselda. E ela não falou, isso é só de homem ou só de mulher... no dia a dia ela construiu, ela foi mostrando que a mulher pode fazer...*” **AZALÉIA**: “*a novela não mostra só a mulher como referência. Ali, ela é mãe, é esposa, é tudo um pouco*”. **HORTÊNSIA**: “*a única coisa que mudou foi aquele dia que ela se vestiu de mulher. Deu aquele impacto na família né*”.

Interessante observar que, mesmo na concepção das professoras, na realização de certas tarefas e conforme a roupa que se está vestindo, há perda da feminilidade, como uma delas enfatiza - *foi aquele dia que ela se vestiu de mulher* - como se com as roupas de trabalho ela estivesse travestida de homem.

Nessa perspectiva, a partir de corpos diferentes estabeleceram-se assimetrias sociais entendidas como universais e naturais, obscurecendo as maneiras de construção social do masculino e do feminino, bem como os contextos históricos específicos em que se realizam. Sobre os corpos se construíram valores, representações, sistemas simbólicos que, por sua vez, condicionam as formas de viver e de sentir o corpo. Destarte, devemos perceber que a produção de sentido sobre os conteúdos caracterizadores do masculino e do feminino é eminentemente social. Há uma grande dificuldade ainda, tanto por parte das crianças quanto das docentes, em conseguir aceitar mudanças de pensamento em relação aos papéis socialmente atribuídos aos gêneros, não percebendo que essa classificação binária exclui os seus diferentes. Convirá, entretanto, referir, como supõe Barbosa (2007), que nas sociedades patriarcais e sexistas, há diversas fontes de opressão que se apresentam nas formas de dominação e exploração tanto de homens quanto de mulheres, e também mulheres que exercem dominação sobre outras e outros. Neste sentido, não são todos/as que sofrem a opressão de igual forma, nem são as mesmas necessidades e, portanto, têm como perspectiva a libertação de pontos de partida muito diferentes.

4.1.2.1 “[...] *mulher pode bater no homem, porque ela é fraca e nem dói quando bate*”: gênero e violências

Outra discussão, pautada também na opressão e dominação, é a da violência doméstica/contra as mulheres⁴⁸, que constitui, sobretudo, uma forma de desigualdade de gênero. Perguntamos às crianças qual era a sua opinião sobre a violência. A situação no jogo era: Imagine que seu vizinho deu um murro na mulher dele, porque quando chegou a casa o almoço não estava pronto. Para você: a) qualquer tipo de agressão é crime e deve ser punido; b) a mulher deveria ter feito o almoço para esperar o marido; c) está certo o homem bater em mulher. A respeito disso, Valdir respondeu a letra a, que qualquer tipo de agressão é crime e deve ser punido. Já para Paulo: *“homem não pode bater em mulher, porque homem é muito forte, mas mulher pode bater no homem, porque ela é fraca e nem dói quando bate”*.

Quando perguntamos para as professoras o que as crianças teriam respondido, elas disseram: **BEGÔNIA:** *ah, eu acho que a A né...* **GLORIOSA:** *está certo bater em mulher? Não, não, Deus me livre.* **BEGÔNIA:** *se for o contrário a gente tem que... (risos).* Professoras: *minha nossaaaa...* **GLORIOSA:** *mulher pode bater em homem (deboche)*. Nesse caso, as professoras acertaram a resposta das duas crianças, pois responderam que não deve existir violência, mas citam a permissividade na relação contrária, em que mulheres batem em homem.

Segundo Couto (2006, p.84), são inúmeros os significados imputados à palavra violência. Candau (2001 *apud* COUTO, 2006) adverte que a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa reforça a banalização da violência, gerando uma cultura do medo, da competitividade, da insegurança, da representação do outro como inimigo, permeando as relações sociais e interpessoais cada vez com mais força.

Na pesquisa realizada em Sergipe, Couto (2006) afirma que a cultura da violência é marcadamente inerente aos rapazes que dela fazem uso para demarcar um campo, mostrar sua virilidade e força. As meninas são vítimas preferenciais, pois representam o lado fraco, possibilitando que espaços e intimidade sejam violados. São vitimizadas por piadas de mau gosto que afetam a sua honra e intimidade, têm seus corpos violados ao serem espionadas no banheiro ou bolinadas; são vítimas preferenciais de furtos de objetos pessoais e, com

⁴⁸ A violência contra as mulheres não é só física, ela poder ser moral, social, psicológica, sexual ou física. De acordo com o Anuário das Mulheres Brasileiras 2011, divulgado pela Secretaria de Política para as Mulheres do Governo Federal e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), quatro em cada dez mulheres brasileiras já foram vítimas de violência doméstica (BRASIL, 2011).

frequência, recebem ameaças, chutes e pontapés. “As violências às quais são submetidas contribuem para sedimentar os papéis culturalmente definidos, cabendo à mulher o silêncio, a aceitação, a falta de reação, o comportamento passivo e omissivo que as impede de se posicionar contra os meninos” (COUTO, 2006, p.88). Citamos algumas falas das meninas, que estão de acordo com tais constatações, e como elas consideram que isso não está certo: Eloisa: “*não podem ficar fazendo piadinha, tem que tratar com respeito..*”; Joana: “*se é uma menina não pode ficar batendo na bunda, tem que ter respeito com elas...*”; Maria: disse que é preciso que os homens sempre tratem as mulheres com respeito, pois é muito feio que os homens fiquem mexendo com as mulheres sem que elas permitam, sendo falta de respeito.

Dessa forma, podemos também pensar na relação entre, inicialmente, dar o tapa na bunda das colegas e a posterior agressão física, emocional e psicológica direcionada a outras mulheres no decorrer da vida, pois se não há respeito quanto aos limites, no caso do desrespeito com a colega, pode não haver, mais tarde, discernimento quanto a agressões mais graves.

Dados recentes da Fundação Perseu Abramo (2010) indicam que a cada 24 segundos uma mulher é espancada no Brasil. Comparando-se a 2001, quando apenas 12 modalidades de violência haviam sido investigadas, a taxa de mulheres que já sofreram alguma violência caiu de 43% para 34%, mas ainda continua elevada. Se por um lado as conquistas das mulheres apresentam alguns resultados positivos, por outro, ainda não incluem a transformação total de comportamentos e costumes no que diz respeito à violência contra a mulher. Muitos agressores são os próprios cônjuges, companheiros ou namorados.

Na fala das crianças, verificamos que uma delas percebe a violência como um erro; porém, um menino afirma que se a violência for praticada pela mulher em relação ao homem não há problema, pois ela é mais fraca. Entretanto, se pensarmos nas mulheres fisiculturistas, como uma atleta brasileira Larissa Cunha, a ideia de que as mulheres são mais fracas tende a cair em desuso, visto que a atleta conquistou vários títulos internacionais nas competições de fisiculturismo, com grande definição e volume muscular. Sendo assim, aquela criança, que acredita na superioridade física dos homens em detrimento das mulheres, ainda mantém o pensamento sexista desigual entre homens e mulheres, não percebendo a violência em si como negativa.

A violência contra a mulher foi criminalizada pela primeira vez no Brasil na lei Maria da Penha em 2006. Contudo, devido a diversos fatores, muitas mulheres agredidas sofrem caladas e não pedem ajuda e, sobre esses fatores, Freitas e Rodrigues (2001, p.25) expõem que,

muitas sentem vergonha, dependem emocionalmente ou financeiramente do agressor; outras acham que “foi só daquela vez” ou que, no fundo, são elas as culpadas pela violência; outras ainda não falam nada por causa dos filhos, porque têm medo de apanhar ainda mais ou porque não querem prejudicar o agressor, que pode ser preso ou condenado socialmente. E ainda tem também aquela ideia do “ruim com ele, pior sem ele”.

Violência contra mulher pode ser um ato ou comportamento capaz de causar danos ou sofrimentos físicos, psicológicos, sexuais ou até provocar a morte da mulher, tanto na esfera privada quanto na pública da sociedade (FREITAS; RODRIGUES, 2011).

Após apresentarmos para as professoras as respostas das crianças, elas levantaram questões referentes ao que presenciaram.

AZALÉIA: *é a questão do homem forte mesmo né... ele foi pela fragilidade das mulheres...* **GLORIOSA:** *lá na casa dele alguém bate. Ele foi pela casa dele. Porque eu sempre comento assim, quando um aluno empurra o outro, bate, eu falo, ah, porque você bateu em fulano. Ah, porque... tua mãe bate no seu pai? Ou seu pai bate na sua mãe? Com quem você aprendeu? Ah, de vez em quando têm uns que falam, ah, minha mãe bate, ou meu pai... entendeu... meu pai bate na minha mãe. Eu sempre questiono isso na sala, porque vira e mexe eles tão se pegando né... então eu falo: quem bate lá na sua casa, sua mãe ou seu pai? Com quem você aprendeu? E eles falam, porque criança é verdadeira, criança não mente. É difícil uma criança que mente.* **AZALÉIA:** *como maior né... por isso que eu tô falando, a criança de 5 anos, ela tá vindo já com uma mentalidade do homem ser o mais forte, tudo o homem é o mais forte. Com 5 anos, agora, eu acho que quando a criança é maior aí eu acho que não responderia assim não.* **BEGÔNIA:** *pelo menos com a concepção de que não se deve bater.* **AZALÉIA:** *não, não se deve bater.* **MARGARIDA:** *é, porque você vê muito né, na mídia fala que o homem não pode bater na mulher, né, a escola.*

Segundo Freitas e Rodrigues (2011), há fatores pessoais que podem influenciar na ocorrência das violências contra a mulher. Entre esses se destacam: ser homem, haver presenciado violência conjugal quando criança, ter sofrido abuso quando criança, pai ausente, consumo de bebidas alcoólicas e/ou drogas. Assim, entrevistamos na realidade exposta pelas professoras as influências negativas sendo consideradas como indicativos do porquê de algumas crianças terem respondido que alguns tipos de violência podem acontecer, como levantado por Joana: “*Minha vó bate em mim quase todos os dias... [...] às vezes tem motivo, mas às vezes não...*”.

A violência contra a mulher tem sido muito discutida, tanto na escola quanto na mídia, logo, como levantado pelas professoras, há certo discernimento das crianças quanto a esse tipo de violência. Entretanto, essas crianças convivem a todo o momento com outros tipos de

violência, até mesmo corriqueiras, e pode ter sido algum fato ocorrido o que motivou a resposta dada. A violência aparece justificada na cultura, nas tradições e na socialização. Legitimam-se, assim, as ordens sociais que aparecem como sendo naturais.

4.1.3 “[...] a família tem problema, tem esse negocinho aí [...]”: sexualidade em questão

Nesta seção, discutimos as questões de sexualidade, separadamente das questões de gênero, pois há muitos pensamentos explicitados pelas crianças e docentes que geram problemáticas as quais precisam ser abordadas de forma mais aprofundada. Para Ussel (1980, p.14), “homens e mulheres, adultos e crianças encontram-se às voltas com a questão sexual, sofrendo seus efeitos repressivos ou libertadores”. Na nossa pesquisa, a sexualidade, sempre que discutida, gerou grande polêmica, visto que há uma norma heterossexual, denominada por Butler (2003) como ‘heteronormatividade’, que dificulta qualquer outra forma de vivência da sexualidade. Alguns pontos já foram aparecendo ao longo do texto, tendo sido abordados na relação com o conjunto de que fazem parte, mas nesta seção focaremos especificamente o assunto sexualidade/diversidade.

Nos dois últimos séculos, como afirma Louro (2001), a sexualidade tornou-se objeto do olhar de muitos/as, dentre eles/as, cientistas, religiosos/as, psiquiatras, antropólogos/as, educadores/as, passando a se constituir, efetivamente, numa ‘questão’.

Michel Foucault (1988, p.100) fez um estudo detalhado da História da Sexualidade e, para ele,

[...] a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Muitos/as consideram que a sexualidade é algo que homens e mulheres possuem naturalmente. Para Louro (2000^a, p.8-9), aceitando essa ideia, não teria sentido argumentar a respeito de uma dimensão social e política da construção da sexualidade.

As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000a, p.8-9).

Nesta perspectiva, o fundamentalismo patriarcal e sua regulação do gênero e do desejo sexual tornou-se uma questão de destaque para as culturas das minorias, como as feministas e os movimentos LGBTTT⁴⁹, questionando-se o heterossexismo que regula as comunidades tradicionais baseadas na família, restringindo e reprimindo as relações *gays* e lésbicas (BHABHA, 1998).

Destarte, a produção heterossexual do desejo requer uma regulação estável das identidades. Assim, requer e institui a produção de oposições entre feminino e masculino, compreendidos como atributos expressivos de macho e fêmea (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1988; LOURO, 2000a). Só são permitidas as relações baseadas na heterossexualidade, e quaisquer que sejam as outras formas de exercer sua sexualidade, não estão dentro do aceite socialmente e, portanto, não têm “direito” a qualquer forma de expressão.

O sujeito torna-se opressivo quando exige que, para falar, o sujeito falante participe dos próprios termos dessa opressão – isto é, aceite sem questionar a impossibilidade ou ininteligibilidade do sujeito falante. Essa heterossexualidade presumida, sustenta ela [Wittig], age no interior do discurso para transmitir uma ameaça: “você-será-hetero-ou-não-será-nada” (BUTLER, 2003, p.168).

Direcionado às crianças, há um comportamento homofóbico que advém desse controle ostensivo das identidades.

[...] mesmo entre crianças pequenas (4-6 anos), já existe um comportamento que chamaremos aqui de um delineamento “homofóbico” – embora muitos autores e autoras prefiram o termo heterossexismo para demarcar como há constantes reiterações da heteronormatividade, como referimos anteriormente. De qualquer modo, apesar de reconhecermos o quanto pode ser precipitado nomear de homofobia determinados comportamentos na infância, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam uma profunda rejeição a

⁴⁹ LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Transexuais. Várias são as proposições para nomenclaturas do movimento, observando-se uma grande variedade de siglas, o que Regina Facchini chamou de “sopa de letrinhas” (FACCHINI, 2002). “Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, LGBT possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois Q para “*queer*” e “*questioning*”, às vezes abreviado com um ponto de interrogação; U para “*unsure*” (incerto) e I para “intersexo”. No Brasil, empregam-se também o S (“simpatizantes”) e o F (“familiares”). Nos EUA: outro T (ou TS ou o número 2: “*two-spirit*”) e A (“aliados/as hetero”). A revista *Anything That Moves* (publicada entre 1990 e 2002) cunhou a sigla FABGLITTER (*fetish*, aliado/a, bissexual, gay, lésbica, intersexo, transgênero, transexual *engendering revolution*), que não entrou no uso comum” (JUNQUEIRA, 2009b, p.15).

todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade. Em especial, os meninos expressam muito claramente sua repulsa aos “bichinhas”, “gays”, “boiolas”. De certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço “homofóbico”, inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma auto-regulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos (FELIPE, 2009, p.148-149).

Podemos observar claramente a padronização heterossexual praticamente em sua totalidade, nas falas das crianças e das docentes. Das questões apresentadas às crianças, uma apresentava o seguinte enunciado: Imagine que a família de Fernando é composta por ele, e duas mães que se amam: a) isso é motivo para Fernando ser ofendido; b) Fernando deve ter vergonha disso; c) não há problema algum nessa família porque o importante é que as pessoas se amem e se respeitem. No diário de campo, alguns aspectos foram levantados em relação ao ocorrido quando se fez essa proposição na intervenção com as crianças.

Ao falar Fernando e duas mães, a Eloisa se retorceu toda, num gesto de desconforto e não entendimento. Ela sabia do que estávamos falando, mas o não entendimento vem da composição familiar. Após o seu gesto, e a resposta de seu colega, perguntamos se teria problema ter uma família com duas mães, tendo carinho entre a família, e ela disse que não, parecendo entender a situação (RELATÓRIO, 2011).

O diálogo relatado foi o seguinte: Diego respondeu a letra c e deu um exemplo: “*ah, igual à mulher que mora na rua de casa, uma mulher que gosta de outra mulher não é isso aí? Aí, a mulher tem dois filhos. [...] vai lá na rua de casa, a molecada zua com eles. Por quê? Diego: por causa da mãe deles. Sobe na árvore pra ver o que a mãe deles tá fazendo*”. Para Eloisa, o correto seria a letra c. No relatório (2011), ficou explicitada outra intervenção: “Outras crianças disseram que Fernando deveria ter vergonha disso, Maria disse: *se fosse ela teria vergonha*”.

Apresentando a questão para as docentes, o preconceito ficou explícito na fala de uma delas, quando responde à questão, e as demais rebatem argumentando a opinião das crianças.

ROSA: *não há problema nenhum nesse tipo de família. [...] eles responderiam que não há problema nenhum nesse tipo de família, porque o importante, o que prevalece ali é o amor.* **HORTÊNSIA:** *mas o aluno não vai pensar isso.* **ROSA:** *eu tenho aluno que a tia é, que a família tem problema, tem esse negocinho aí, então, não tem problema nenhum (risos).* **AZALÉIA:** *teria religião no meio, a forma como o pai criou o filho, a forma como a mãe e o pai vê, tudo isso...* **ROSA:** *isso pra uma família tradicional, isso aí é uma vergonha. [...]* **HORTÊNSIA:** *eu acho que a maioria ia responder que teria vergonha [...].*

Pelas falas tanto das crianças quanto das professoras, observamos que há um grande tabu até mesmo para discutir a questão da homossexualidade e outras formas de experienciar a sexualidade. Nas apresentações sobre esse assunto, as professoras argumentaram a respeito do pensamento das crianças sobre a questão da família homoparental:

Professoras: *nossaaaa... cara de espanto...* **HORTÊNSIA:** *elas ficam, o que elas tão fazendo... porque eles sabem alguma coisa do homem e da mulher, agora duas mulheres, ah, vamos ver o que estão fazendo, eles querem saber o que que tá acontecendo, o que elas tão fazendo... o que fazem...* **GLORIOSA:** *e dois homens também dá polêmica né.* **AZALÉIA** *eu acho que na mentalidade deles, eles já...* (faz um sinal de junção). **GLORIOSA:** *não, eu acho que eles sabem, já são* (sinal de que estão ligados com isso). **AZALÉIA:** *agora, eu acho que as mulheres não, acho que a curiosidade deles é bem maior.*

O que as professoras levantaram e a visão que as crianças têm do assunto nos possibilitaram entender que as construções familiares para elas seguem uma norma heterossexual, e qualquer um/a que fuja a esses preceitos é visto como ‘anormal’ e ‘curioso’. No caso das crianças, surge uma curiosidade evidente para saber o que acontece na casa das mulheres casadas do bairro, como se algo pudesse ser visto a todo o momento como diferente, estranho, e os olhos curiosos vigiam-nas para que nada fuja ao controle.

Tanto as crianças quanto as docentes demonstram estranhar diferentes formas de construir e formar uma família. Para Maria Berenice Dias (2012, p.4):

[...] a sociedade que se proclama defensora da igualdade é a mesma que ainda mantém uma posição discriminatória nas questões da sexualidade. Nítida é a rejeição à livre orientação sexual. A homossexualidade existe e sempre existiu, mas é marcada pelo estigma do preconceito. [...] O direito à homoafetividade⁵⁰, além de estar amparado pelo princípio fundamental da isonomia, cujo corolário é a proibição de discriminações injustas, também se alberga sob o teto da liberdade de expressão.

⁵⁰ Maria Berenice Dias (2012), em seu *site*, escreve algumas palavras sobre o surgimento do termo homoafetividade. Para a autora, ao denunciar a afronta à dignidade humana e aos princípios constitucionais de liberdade e igualdade, acabou por cunhar o neologismo “homoafetividade” na obra intitulada “União Homossexual, o Preconceito e a Justiça”, cuja primeira edição é do ano de 2000. “Não há como deixar de reconhecer que a expressão “homoafetividade” acabou por ser incorporada ao vocabulário jurídico. [...] Claro que uma palavra não vai acabar com o preconceito ou eliminar a discriminação, mas o importante é o reconhecimento de que as uniões dos homossexuais são vínculos afetivos e, por isso, merecem ser inseridas no Direito das Famílias, cujo âmbito de abrangência é a identificação de um elo de afetividade. Já é um bom começo na busca de uma Justiça mais igual!” (DIAS, 2012, *web*).

Em relação ao sexo, Foucault (1988, p.12) expõe que, há dezenas de anos muitas pessoas só falam dele fazendo pose, talvez por consciência de desafiar a ordem estabelecida, ou em um tom de voz que demonstra ser subversivo. Se ao falarmos de sexo já nos vêm essas atitudes repressivas (USSEL, 1980), imaginem como será falar sobre sexo ou relacionamentos homossexuais. E, dessa maneira, o controle dos discursos impõe restrições para demonstrações ou mesmo referências à homossexualidade.

Segundo Weeks (2000), em relação a essa produção discursiva, até mesmo a definição do termo heterossexualidade foi uma norma forçada precisamente pela tentativa de definir a homossexualidade, isto é, a forma “anormal” de sexualidade⁵¹. Dessa forma, como afirma Foucault (1988), nos séculos XIX e XX ocorreu a multiplicação dos discursos sobre sexualidade, uma dispersão das sexualidades, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltipla de “perversões”, sendo uma época iniciadora de heterogeneidades sexuais. “[...] A história da sexualidade [...] deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos” (FOUCAULT, 1988, p.67).

Stearns (2010) aponta que no longo período de 1750 a 1950 produziram-se algumas restrições à sexualidade no ocidente, dentre elas a restrição à homossexualidade, proibida, também, no código civil de diversas culturas. Obviamente, as atividades homossexuais não desapareceram, mesmo porque as leis e regras não se faziam cumprir de maneira estrita.

Considerando-se o sexo, produziu-se um discurso que causava rejeição, exclusão, recusa, barragem, ou, ainda, ocultação e mascaramento. O poder regulava (e regula) o sexo e os prazeres interditando-os, produzindo ausências e falhas, introduzindo discontinuidades, demarcando fronteiras, ditando lei. Assim, o sexo fica reduzido, por ele, a um regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido (FOUCAULT, 1988).

Para Roudinesco (2003, p.90), a infância dos/as homossexuais ocidentais do século XX foi melancólica.

Houve inicialmente, desde a mais tenra idade, o sentimento de pertencer a uma outra raça. Houve em seguida a terrível certeza de que a inclinação maldita jamais poderia ser reprimida. Houve enfim a necessidade da

⁵¹ Os termos heterossexualidade e homossexualidade foram cunhados por Karl Kertbeny, um escritor austro-húngaro, e foram usados pela primeira vez em 1869. No entanto, a princípio, a criação do termo tinha por objetivo uma campanha para definir a homossexualidade como uma forma distintiva de sexualidade, como uma variante benigna da potente, mas impronunciada e mal definida noção de “sexualidade normal”. Durante esse processo, entretanto, as implicações das palavras mudaram e a homossexualidade, ao invés de descrever uma variante benigna da normalidade, tornou-se uma descrição médico-moral. A heterossexualidade passou lentamente, ao longo do século XX, a ser utilizada para descrever a norma, uma norma que talvez não necessite de uma definição explícita, tornando-se o quadro de referência (WEEKS, 2000; STEARNS, 2010; PROST; CHARTIER, 1992; ROUDINESCO, 2003).

confissão, a obrigação de dizer a pais incrédulos, e às vezes violentamente hostis, que haviam gerado um ser sem futuro, condenado a uma sexualidade vergonhosa e selvagem, e sobretudo incapaz de lhes oferecer uma descendência. Com medo de decepcionar, ou de não estar à altura das esperanças sobre eles projetadas, inúmeros foram aqueles que odiaram a si mesmos; buscando no suicídio ou no fingimento o fim de seu calvário ou, no anonimato das cidades, o orgulho de existir para uma outra família: a da cultura *gay*.

Para ilustrar os efeitos dessas proibições, ainda hoje o fato de se pensar que alguém possa ser homossexual já é motivo para vergonha, medo de decepcionar o orgulho da família, dentre outras reações. A educadora do projeto aponta no relatório essa questão.

Enquanto recolhíamos os brinquedos, o Rodrigo chegou para mim e disse “*vô bater naquelas meninas*”, olhei e estavam a Giovana, a Maria e outras meninas gritando, mas eu não entendia o quê. Então perguntei a ele porque iria bater nelas e ele me respondeu “*olha o que elas estão gritando, estão me chamando de viado*”, disse que eu não tinha ouvido que ia falar com elas, ao descer a rampa e começar a falar com elas, o Rodrigo e a Giovana começaram a se estapear, segurei o Rodrigo e o Wagner [educador] terminou de separar a briga. Falei pro Rodrigo não dar bola para o que elas falavam (RELATÓRIO, 2011).

Em outro momento, o relatório (2011) expôs:

enquanto estava por lá, a Giovana e o Rodrigo vieram reclamando que um menino queria bater neles. Fui atrás dele e o alcancei perto do portão, ele nem se preocupou em negar, disse que ia bater no “*viadinho*” mesmo. [...] Perguntei se era certo ele chamar o menino assim, ele disse que não tinha problema, que era o apelido dele. Perguntei quem tinha colocado, ele disse que todo mundo. Disse que não é certo chamar as pessoas do que elas não querem, e o questionei se ele gostaria que eu colocasse esse apelido nele. Ele disse que não teria problemas, mas só me respondeu isso para me contradizer. Pedi que ele não batesse nas crianças, que não era para machucar ninguém e coisas assim, ele disse tudo bem, mas foi só para se livrar da minha conversa.

Percebemos como ainda está incutida no pensamento das crianças uma norma heterossexual, e todos que fogem a essa norma devem ser discriminados/as, aviltados/as e humilhados/as, até mesmo pelas vias da violência, que são (aparentemente) muito comuns naquele bairro.

É por meio do suplício, da pressão psicológica, da violência que se vai forjando o menino e a menina que se deseja. O suplício, ao longo do tempo, vai sendo substituído pelo autogoverno. Na escola, a prática da violência se dá pela persuasão (sem descartar o constrangimento). Passa-se a exercer um

poder sobre o próprio sujeito, entretanto, este só aprende a se autovigiar (autogovernar) a partir de uma vigilância anterior e externa (FELIPE, 2009, p.150).

Entretanto, apesar dessas reações ainda repercutirem na realidade, Foucault (1988) aponta que o aparecimento do discurso da homossexualidade possibilitou a constituição de um discurso “de reação”, em que a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e, muitas vezes, dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico.

Porém, mesmo entre os discursos de reação buscando visibilidade e direito, para que a homossexualidade adquirisse um caráter próprio no âmbito de uma sexualidade permitida e não desqualificada (ao menos no sentido médico), foi preciso esperar até a década de 1970, em específico o ano de 1973, depois dos trabalhos dos/as historiadores/as, como Michel Foucault e os intensos debates com os movimentos de liberação sexual, passando a ser vista não mais como uma doença pela Associação Norte-Americana de Psicologia. Foram removidas as referências à homossexualidade como distúrbio, passando-se a entendê-la como prática sexual totalmente à parte, marcada pela diversidade. Falou-se então das homossexualidades, e não mais da homossexualidade, para significar que não havia mais uma estrutura imutável, mas um componente multiforme da sexualidade humana (STEARNS, 2010; ROUDINESCO, 2003; PROST; CHARTIER, 1992).

A homossexualidade foi e é uma área em que as tendências globais emergiram de maneira hesitante, com altas doses de controvérsias, embora claramente relacionadas aos desdobramentos mais amplos na sexualidade, porém, ainda assim apresentando episódios periódicos e recentes de violência.

Em relação a essa questão, levantamos a intervenção com as crianças. A pergunta era: Imagine que um certo rapaz é *gay*. Algumas crianças passam em frente à casa dele e atiram pedras, divertindo-se quando ele aparece na porta. Você: a) acha correto o que elas fizeram; b) acha errado porque as crianças deveriam se esconder; c) acha errado, pois um *gay* é um ser humano como qualquer outro e deve ser respeitado.

Ao escutar a palavra *gay*, uma das crianças que estava brincando fez uma expressão desconfortável, como se algo tivesse sido estranho a ela. E, em seguida, respondeu: Augusto: “A. Acha correto o que eles fizeram? Augusto: *com a cabeça, expressão negativa. Outras crianças: é a C. Por que você acha correto?* Augusto: *(Riso envergonhado...) Não sei*”. Uma das crianças disse que não é correto, e eu perguntei por que, ela disse: Joana: “*Por que os gays devem ser respeitados, ele é igual nós, só porque ele é gay não é respeitado?*”.

Para as professoras, houve divergência quanto às respostas, pois algumas consideraram que as crianças responderiam a letra A ou a C, dependendo da criança.

AZALÉIA: *a C. ROSA:* *a letra C. De coração ou porque eles sabem que aquilo é correto? ROSA:* *eu acho que de coração. BEGÔNIA:* *dependendo da criança não, porque acha que é politicamente correto, mas se tá numa rodinha eles fazem o contrário, jogam pedra também. Né, têm umas criancinhas. Vocês concordam? GLORIOSA:* *é, bem por aí mesmo. Concordam? ROSA:* *ah, eu não. AZALÉIA:* *é A ou C. depende da criança é A, depende da criança é C.*

Observando a resposta das crianças, percebemos que as professoras julgaram corretamente a percepção das mesmas, pois para algumas a atitude é errada, porém outras concordam que, sendo um *gay*, não há problemas nesse tipo de atitude, como atirar pedras. Assim, quando apresentamos as respostas para as docentes, elas disseram: **AZALÉIA:** *“ele já tem a concepção de que é uma aberração. O gay é uma aberração na cabecinha dele. Deve ser maltratado...”*.

Com a explicitação da professora e das crianças, essa última conclusão a que chegaram as docentes expressa uma realidade ainda presente, em que ser *gay* ou lésbica permanece sendo ‘anormal’ e, dependendo da educação nas famílias e das influências a que as crianças são submetidas, chega a ser mesmo uma aberração, uma doença, um estigma, o que frequentemente é fator gerador de homofobia.

Outra pergunta sobre o tema da sexualidade, atrelada à violência no que diz respeito à sexualidade dita ‘ilegítima’, dizia: Após as aulas, alguns alunos ficaram brincando na rua. De repente, Pedro e Tiago se pegaram nos tapas porque um chamou o outro de “bichona”. Na sequência à palavra “bichona”, muitas crianças riram da situação, e isso pode ser verificado na realidade delas. As alternativas eram: a) Pedro está errado porque ele não tem o direito de chamar o outro de “bichona”; b) Tiago não deveria se ofender porque não houve ofensa nenhuma; c) Nesses casos, a única maneira de resolver o problema é sair nos tapas. Duas crianças responderam: Vitória: *letra A. Maria: era letra B. Não, ela acertou, é letra A, pois ninguém tem o direito de xingar ninguém.*

Um dos relatórios apresentou a seguinte observação: “quando foi questionado para as crianças se uma pessoa ridicularizasse um *gay*, o que eles fariam, a maioria das crianças disse que é normal alguém ridicularizar *gays*, pois todo mundo age assim (SAMUEL; JOANA; JOÃO)” (RELATÓRIO, 2011).

Tanto na situação imaginária de crianças brigando por uma delas ter sido aviltada com um termo pejorativo que discrimina, como no caso da realidade do local da pesquisa, em que há realmente um menino sendo a todo o momento discriminado nos arredores do bairro e mesmo no ambiente escolar, notamos que as reações das crianças demonstram certa aceitação das formas preconceituosas e homofóbicas de tratamento, quando se trata de uma identidade ‘duvidosa’, ou assumidamente homossexual. Percebemos que grande número de crianças e também de docentes tratam do assunto de forma preconceituosa e discriminatória. Apenas algumas crianças disseram ser essa uma atitude errada, mas até mesmo estas crianças agiram de forma que ficou sugerido o exercício de atitudes homofóbicas. O fato de assumir uma identidade que foge à norma causa uma relação de desrespeito e não-aceitação ao diferente e, nesses casos, as crianças que sofrem com humilhações se revoltam e partem para a violência.

Pudemos observar, na pesquisa, as crianças agindo em sinal de deboche e desrespeito, sempre que apareciam termos pejorativos denominando *gays* e lésbicas, o que confirma uma padronização social identitária. Tal fato confirmou-se também no relatório referente à seguinte pergunta: Cada vez mais os alunos da escola X sentem-se à vontade para se expressar sem serem tachados de “bichinha” ou “machona”. Você gostaria que sua escola fosse assim? As crianças responderam espontaneamente, segundo o relatório (2011):

Giovana: não. Por quê? [a princípio essa foi a resposta, pois não entendiam a pergunta] [...] Giovana: tem direito de chamar o outro de bichinha? Aqui tem o Rodrigo, os outros chamam ele de bichinha. Mas por que ficam chamando ele de bichinha? Giovana: por que o apelido dele é bichinha. Joana: porque a voz dele é muito fina e ele anda igual bichinha. Mas como é andar igual bichinha? Joana e Eloisa levantam e começam a imitar trejeitos – igual bichinha assim óóó.

Sempre que realizamos essa pergunta foi preciso refazê-la pelo menos outras duas vezes, pois as crianças apreendiam as palavras pejorativas “bichinha” ou “machona” e não entendiam o restante da frase, dizendo logo de cara que não queriam sua escola assim. “Samuel e João, sempre que apareciam essas palavras já mostravam corporalmente a sua reação de resistência com o termo, e o medo de qualquer contato” (RELATÓRIO, 2011).

Isso se deve a um fato já destacado por Louro (2000a), afirmando que meninos e meninas aprendem, desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. “O resultado é, muitas vezes, [...] um *apartheid* sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais,

como pelos/as próprios/as” (MCLAREN, 1995 *apud* LOURO, 2000a, p.23), como observado sempre que se dirigiam ao menino que sofria essas ações vexatórias, e, como ressaltado nas falas das professoras, ao lembrarem de ações dos seus maridos, pais de alunos/as, dentre outras, que promoviam esse *apartheid* sexual para com os/as diferentes.

Na questão: Imagine que o pai de Vinícius o mudou da escola porque as outras crianças o chamavam de mariquinha. A Giovana deu uma risada sarcástica, retomando a discussão anterior. As alternativas eram: a) se ele fosse mariquinha mesmo você também tiraria sarro; b) é bom mesmo que mariquinhas fiquem longe da sua escola; c) você desaprova a atitude das outras crianças, pois é preciso respeitar as diferenças. “Giovana: *porque tem que respeitar, tem que respeitar um ao outro. E vocês, respeitam o menino que todo mundo chama de mariquinha aqui?* Giovana e Eloisa: *eu respeito*. Joana: *tem certeza Eloisa que você não chama?*”.

Ressaltamos que as crianças percebem, pelas respostas dadas, que a atitude de denominar o colega com termos pejorativos é errada, pois dizem não manifestar preconceito, mesmo que, em seguida, a Joana questione as outras crianças sobre se de fato não desrespeitam o colega.

No tema da sexualidade, entretanto, destacamos que, dentre as questões apresentadas tanto para as crianças, quanto para as docentes, a que causou mais polêmica foi a seguinte: Imagine que você vê um casal de homem e mulher trocando carinho na rua, e um casal de homem com homem. Você acha: a) que o casal de homem não pode fazer isso na rua, pois é falta de respeito; b) que as pessoas têm os mesmos direitos; se o casal de homem e mulher pode, o casal de homens também; c) esse casal deveria ser expulso do local onde estão.

As crianças demonstraram grandes dificuldades de entendimento e aceitação quanto a relacionar a realidade do dia a dia ao fato de dois homens andarem juntos como um casal. Para elas: “Carlos: *De homem com homem? O que você acha, que o casal de homem não pode fazer isso na rua?* Carlos: *não. É falta de respeito?* Carlos: *é. Você acha que os casais têm o mesmo direito?* Carlos: *pode na mulher, se é com homem não pode. Não pode casá um homem com outro homem”*.

Segundo o relatório das educadoras “a questão que demonstrou diretamente o preconceito deles foi: Imagine que você vê um casal de homem e mulher trocando carinho na rua e uma casal de homem com homem. A Luana e o Luiz responderam a letra A, que o casal de homem não pode fazer isso na rua, pois é falta de respeito”. E, outro relatório expôs a mesma impressão quanto ao impacto causado pela pergunta nas crianças. “A criança respondeu que o casal de homens não pode fazer isso na rua, pois é falta de respeito,

mostrando que na concepção dele o casal de homem com mulher pode, mas quando são dois homens, isso é desaprovado” (RELATÓRIO, 2011).

No diário de campo sobre a intervenção, apresentamos algumas impressões:

A maioria das crianças prontamente respondeu que com o casal de homem é falta de respeito, eles não podem trocar carinho na rua, nem andar de mão dada, nada, pois isso não se faz na rua, para eles é errado. Ao ouvirem a frase, sobre o casal de homens, no mesmo momento se retorceram em sinal de negação ao que havia dito. Aparentemente, não conseguem imaginar dois homens tendo nenhum tipo de afetividade.

Isso fica explícito nas respostas à seguinte pergunta: Imagine que o irmão de um colega estava de mãos dadas com outro menino. É correto: a) o colega deve bater no irmão para corrigi-lo, pois este vai virar “gay”; b) ele deve contar para seus pais para que o irmão seja castigado; c) ele não deve ver problema algum, pois seu irmão é livre para se expressar da forma que quiser, desde que com respeito às pessoas. A Joana disse: *“ah, ele tem que contar para os pais, pro irmão ser castigado, porque é errado né”*. E, em seguida Samuel disse: *“meninos não podem ficar de mãos dadas”*. Joana: *“assim, meninas andam de braços dados, de mão dada, porque são amigas, mas meninos não podem, se andarem todo mundo vai falar que são gays, não é coisa de meninos”*. Com essa última afirmação, todas as crianças que estavam naquela intervenção concordaram. Então perguntei: *“mas nas aulas de educação física, por exemplo, vocês não pegam na mão um do outro?”* Samuel: *não. Ah, então nem no pega-pega corrente?* Samuel: *ai sim, mas só assim*. As crianças acreditam ser essa uma atitude que vai pôr em evidência a sexualidade delas, como se segurar a mão do outro fosse atestar sua homossexualidade.

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de extenso controle e vigilância, muito mais intensa do que entre meninas e mulheres. As expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas em muitas situações sociais e até mesmo impedidas. Evidentemente que, como em qualquer outra prática social, essas formas de controle estão em contínua transformação, mudando-se o modo como ocorrem, mas não o foco principal.

Em estudos da Antropologia Social, da Sociologia e de pesquisadores e pesquisadoras sexuais emergiu uma consciência do largo espectro de padrões sexuais existentes tanto nas outras culturas quanto no interior de nossa própria cultura. “A consciência de que a forma como nós fazemos as coisas não é a única forma de fazê-las pode causar um salutar abalo em

nosso etnocentrismo, forçando-nos a perguntar por que as coisas são como são hoje em dia”, afirma Weeks (2000, p.43).

Sobre a questão anterior (casal de homens), a opinião das professoras mostrou o quanto esses padrões sexuais existentes interferem no pensamento delas, quando abordaram a educação das crianças nessa perspectiva: **AZALÉIA**: “*só se eles [as crianças] tiverem na família né. Se eles tiverem na família, bem perto...*” **ROSA**: “*mesmo na família não aceitam*”. Portanto, elas acreditam ser, para as crianças que convivem com casais homossexuais na própria família, mais fácil aceitar; entretanto, na sequência, uma das professoras afirma que nem mesmo convivendo com o fato na família seria fácil, contradizendo a própria fala anterior, quando inclusive exemplificara contando o caso de uma aluna que tem uma tia lésbica (**ROSA**: “*que tem esse negocinho aí*”).

Ao apresentarmos as respostas, as docentes fizeram suas observações e comentários a respeito:

HORTÊNSIA: *Não que ali não estivesse errado, mas, não seria curioso? todo mundo não ia dar uma olhadinha? se fosse um homem com mulher, normal, você nem olha, entendeu... mas, se fosse o contrário você vai acaba parando pra olhar mais, não vai?*

ROSA: (risos). *Ah, pessoal, eu não sou igual aquele pessoal, como é que fala...*

BEGÔNIA: *homofóbico?*

ROSA: *não. Presta atenção! (deboche). O pescador né, o pescador conta vantagem. Na última viagem que nós fizemos pra praia [...] então lá na praia, lá em Camboriú... gente, estávamos eu e minha filha brincando... duas moça linda, linda, linda, dentro daquele marzão imenso, se beijando... Jesus [...] misericordioso... (deboche) (risos gerais)... aí minha filhinha viu, falou: mamãe, olha lá mamãe, duas mulher... pois é minha filha, aquilo ali é tudo AMOR. (risos).*

HORTÊNSIA: *o dor no coração (risos).*

ROSA: *Aí, duas pezonas, aí, mas elas eram muito lindas... mas que desperdício... (deboche geral).*

AZALÉIA: *a primeira coisa de um homem quando vê um casal de homem se beijando, ou um casal de mulher, é se fosse feio poderia. (risos). Quando a gente vê, porque que vem na mentalidade da gente isso? Quando a gente vê, igual aquilo que ela falou, que desperdício. Esses dias também, eu tava no BIG, chegou duas mulher, uma delas era escrito um homem, a outra era um manequim de mulher. Aí meu marido olhou, ele falou assim: ai, que desperdício, uma mulher linda dessa. Olhei bem pra ele e falei assim: Mor, mas se fosse uma feia podia? (indignação). Não tem nada a ver, não importa... desde de que estejam felizes, não importa se amarela, [...], azul...*

VIOLETA: *às vezes não é só lésbica, é bissexual. Então, que tipo de desperdício né.*

ROSA: *Lá em Camboriú, tinha muita família ali. Mas elas estavam assim tão à vontade, assim as duas assim, tava tão à vontade, que olha, elas trocavam carícia dentro daquele mar. Ainda bem, ainda bem, que essa mãe aqui...*

AZALÉIA: *ainda bem que você falou pra sua filha que era amor.*

ROSA: *que era amor. A minha filha é uma figura, minha filha é uma figura. A mentalidade dela é uma criança que não tem preconceito. Ela sabe conviver muito bem com essas diferenças, ela tem uma prima pezona, sem problema algum. Ela se relaciona bem, deficiência física, mental, eu tenho uma intelectual.... tudo estragada ali no meio, mas o importante é que é uma família que se ama. E, a minha filha, aquilo pra ela não foi um choque, mas...*

AZALÉIA: *pra você? (Risos gerais).*

ROSA: *mas, pra mim, enquanto mãe, naquela situação...*

AZALÉIA: *você queria esconder dela?*

ROSA: *ah... se eu pudesse tampar as duas com a toalha que eu tava brincando com a Iza eu tampava. Pensa, coloca você ali do lado ali... é... gente,, você fica numa péssima... é constrangedor... é, é, é... a gente...*

AZALÉIA: *eu, com o meu ponto de vista, seria muito mais constrangedor, um homem, uma mulher, que estivesse na rua se estapiando, do que um... (gesticulando o caso anterior).*

ROSA: *não AZALÉIA, não...*

AZALÉIA: *sim, sim. Mas, o preconceito ainda existe em relação a isso, então quer dizer, dois homens se beijando, duas mulheres se beijando, chocam muito mais do que a violência... é impossível isso entendeu... (indignada).*

MARGARIDA: *têm vezes que as pessoas exageram, daí você fica com vergonha assim...*

AZALÉIA: *mas, não tô dizendo você, tô dizendo a sociedade...*

ROSA: *eu sou, eu sou, assim... é, eu não sei lidar com essa situação não, meio complicado pra mim assim, eu não vejo... assim, eu não, não... é, como que eu poderia dizer... eu não rotulo a pessoa, mas, assim, se eu pudesse tá preservando a minha filha de visualizar certas coisas, enquanto mãe, eu tentava...*

MARGARIDA: *acho que o que não é permitido é exagerar né.*

[...]

ROSA: *Cássia, você tá muito liberal...*

É respeito gente...

ROSA: *é respeito Cássia, mas é que... [...] presta atenção (debochando).*

MARGARIDA: *mas é muito difícil, a questão da mudança de padrão...*

[...]

Com a apresentação desse diálogo, percebemos a imensa dificuldade de compreensão, ou mesmo a demonstração de rejeição, principalmente no caso de uma das professoras que desde o começo do curso mostrava-se conservadora e tradicionalista em muitos outros aspectos. Porém, em meio a tais discussões, ainda conseguimos notar um pensamento dissonante. Conforme o discurso de uma das professoras, para ela, o que mais chocaria não seria o caso de um casal homossexual estar na rua trocando carícias, mas a violência doméstica. E que esta sim é grave e, em muitos casos, fica negligenciada pelas autoridades, assim como medidas que tentam melhorar as condições de vida e respeitabilidade de homossexuais são negadas com justificativas absurdas respaldadas na homofobia.

Com base nesses fatos, podemos afirmar que a maneira como cada representação interpela os sujeitos vai depender do significado culturalmente atribuído e compartilhado, mesmo que provisoriamente, por esses mesmos sujeitos. Para aqueles/as que acreditam no poder do processo educacional de ressignificar conceitos, a partir da sua problematização e desconstrução, em especial daquelas representações intimamente ligadas às desigualdades sexuais e de gênero: sexismo, homofobia, misoginia⁵², racismo, machismo, esta provisoriedade dos significados é um fator motivador (FURLANI, 2005). Todavia, para aquelas pessoas resignadas e alienadas na atual situação social na qual presenciamos cotidianamente grandes violências e desrespeitos contra os/as diferentes, uma mudança de paradigma exige um grande passo em outra direção, no sentido de primeiramente se permitir enxergar e respeitar toda e qualquer pessoa, independente de orientação sexual, classe, etnia, idade, religião.

Os significados que damos às coisas, aos objetos e às pessoas decorrem do sistema de interpretação que possuímos e que é resultante da nossa experiência cultural. Por exemplo, a visualização de dois homens adultos, andando lado a lado na calçada de uma rua, *a priori*, não significa nada. O significado que será atribuído a esta “dupla” estará ligado à forma como a representamos: as palavras que escolheremos para nos dirigir a eles, as histórias que contamos acerca deles, como os classificamos, que conceitos lhes atribuímos, as imagens que produzimos a partir do que vemos, os valores morais que atrelamos a eles. Todos esses significados são produzidos e circulam na cultura por meio da linguagem (FURLANI, 2005, p.32).

Se, ao vermos dois homens andando na rua e, a princípio, interpretarmos de maneira homofóbica, dificilmente poderemos perceber todas as outras relações que perpassam a situação observada. Essa afirmação pode ser exemplificada com os fatos noticiados em 2011, em reportagens que mostraram pessoas sendo espancadas, vítimas de violências brutais em razão de sua orientação sexual, ou mesmo por terem sido confundidas com *gays*, ao demonstrarem sensibilidade uns com os outros, como foi o caso de pai e filho agredidos em uma cidade no interior de São Paulo. Os dois foram confundidos com um casal *gay*, e o pai teve a orelha decepada. Casos como estes acontecem constantemente e, mesmo que muita coisa já tenha mudado com relação aos direitos das pessoas cuja orientação sexual difere da norma heterossexual, ainda persistem os preconceitos e discriminações. Por exemplo, a professora **ROSA**, ao demonstrar certa carga de preconceito, afirma que para ela a situação não era adequada e que gostaria de poder impedir o contato de sua filha com esse tipo de

⁵² Segundo o dicionário Houaiss (2009), misoginia é o ódio ou aversão às mulheres, aversão ao contato sexual com as mulheres.

evento. E que há muitas famílias, e não é apropriado duas mulheres estarem se beijando em público. Entretanto, se se tratasse de um casal heterossexual, talvez (mas só talvez) o momento passasse despercebido.

Considerando as crianças, uma última pergunta que analisamos nesta seção se refere a romper a amizade com um colega por muitos o considerarem *gay*. Esta situação apareceu na seguinte fala, relatada no diário de campo:

Joana falou: “*ah, eu não romperia a amizade, mas seria escondido, porque se meu pai soubesse... meu irmão... eu acho que até pode ser, mas antes dos 18 anos, se mora no mesmo teto dos pais tem que trabalhar, tem que respeitar*”, no sentido de que ele não poderia assumir sua identidade sexual, pois isso seria falta de respeito com os pais. As outras crianças ficaram receosas em responder essa pergunta, mas afirmaram que não romperiam a amizade.

Nessas falas, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, “o/a enrustido/a”, como nos propõe Louro (2000a). Para alguns, a aceitação de “outras” identidades ou práticas sexuais se dá desde que a sexualidade permaneça absolutamente privada, no segredo, na intimidade. Quando essa manifestação de sujeitos e práticas não-heterossexuais é aberta e pública, ela efetivamente incomoda.

Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo. Na política de identidade que atualmente vivemos serão, pois, precisamente essas formas e espaços de expressão que passarão a ser utilizados como sinalizadores evidentes e públicos dos grupos sexuais subordinados. Aí se trava uma luta para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não se quer “alternativo” (no sentido de ser “o outro”), mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais (LOURO, 2000a, p.23).

Sobre a sexualidade das crianças, podemos levantar o explicitado no relatório (2011),

[...] a chegada do Rogério que sentou do nosso lado, e começou a desenhar coisas obscenas. Então perguntei Rogério, porque você tá desenhando isso? Ele respondeu por que eu quero! Durante a conversa ele falou que seu pai fica assistindo filmes pornográficos e ele fica escondido atrás do sofá para assistir, além disso, ele também contou que na casa dele tinham revistas pornográficas. Nisso, o Paulo falou que também já tinha visto, porque o seu tio tinha revistas. Então consegui entender o porquê o Rogério fazia tantos desenhos obscenos. Depois disso, ele saiu correndo para brincar com os outros meninos.

A evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos *shoppings-centers*, nas músicas, nos programas de TV e em outras várias situações experimentadas pelas crianças e adolescentes vem sustentando o que alguns/as chamam de “pânico moral”. As crianças são consideradas, ao mesmo tempo, sabidas e perigosas, pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais do ponto de vista sexual, não sendo, para muitos/as “suficientemente infantis” (LOURO, 2000a).

E a situação se complica ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses distintos da norma heterossexual. “A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000a, p.21), como é o caso das crianças que sofriam homofobia por parte das outras crianças do bairro.

Neste sentido, podemos situar os/as intelectuais da teoria *queer*, os/as quais afirmam que hoje há uma multiplicidade de “sexualidades disparatadas” (FOUCAULT, 1988) em convivência. Assumindo que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram, reconhecem a ambiguidade e entendem a impossibilidade de lidar com esquemas binários, visualizando profundas mudanças teórico-metodológicas (LOURO, 2001; MISKOLCI, 2009; PRECIADO, 2011; FURLANI, 2005), acreditando na multiplicação das diferenças como forma de subverter os discursos totalizantes, hegemônicos e totalitários.

É indispensável reconhecer a diversidade como constituinte do nosso tempo, indo contra uma lógica de oposições e exclusões binárias. As teorizações *queer* estão inseridas no contexto social de crítica das atuais políticas identitárias. Os estudos *gays* e *lésbicos*, embora reconhecessem os sujeitos e práticas homossexuais como construídos historicamente, mantinham o entendimento da necessária existência do binômio heterossexualidade/homossexualidade. Os estudos *queer* questionam essa posição, enfatizando a instabilidade e incoerência das identidades sexuais, questionando o empenho cultural da fixação da figura homossexual.

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de

oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p.546).

Queer seria o inconveniente e abjeto na construção da sociedade (MISKOLCI, 2009). Autores fundamentais para a teoria *queer* são Michel Foucault, com a construção discursiva das sexualidades, e Jacques Derrida e a sua proposta de desconstrução.

Na perspectiva *queer*, o sistema moderno da sexualidade passou a ser encarado como um conjunto de saberes e práticas que estrutura toda a vida institucional e cultural do nosso tempo. Os/as teóricos/as *queer* focaram-se na análise dos discursos produtores de saberes sexuais por meio de um método desconstrutivista. “[...] o *queer* revela um olhar mais afiado para os processos sociais normalizadores que criam classificações, que, por sua vez, geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares” (MISKOLCI, 2009, p.169).

Segundo Preciado (2011, p.11), “a sexopolítica é uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo”. Nesse sentido, é preciso romper com as estruturas normatizadoras. Por meio da teoria *queer*, questionamos algumas normas, como propõe Cesar (2008, p.1),

Por que *queer*? Para que possamos viver uma vida não fascista (FOUCAULT, 1977). Para que não matem tantas pessoas em virtude da sua orientação sexual, do seu corpo transformado, para que não haja extermínio, a violência, a segregação contra aqueles/as que subvertem as regras da heterossexualidade compulsória ou heteronormatividade e que todas/os possamos romper com os limites do pensamento e do (des)conhecimento.

Para fechar esta seção, tomamos o pensamento de Guacira Lopes Louro (2003) segundo a qual estamos num tempo em que a multiplicidade dos sujeitos e práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens, dominantes e dominados, em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder.

Visando problematizar os discursos dominantes, em prol de outra perspectiva citada pela autora, a de que a verdade é plural, fazemos na próxima seção uma análise das situações que, na pesquisa de campo, explicitaram a influência da religião no pensamento das docentes, no que se refere aos temas gêneros e sexualidades.

4.2 RELIGIÃO⁵³ E LAICIDADE NO BRASIL

Dentre as características do bairro Jardim Esperança, evidenciamos a presença numerosa de Igrejas de variadas religiões, supondo certa influência exercida por estas sobre o pensamento da população. Nesse sentido, em um trecho do texto de Montes (1998, p.83), a autora explicita que “muitos viram no crescimento dessas Igrejas entre os segmentos mais pobres da população [...] também um elemento de ordem funcional ou utilitária”. Com a inserção de um vasto repertório de Igrejas pelo bairro, há também certo controle sendo exercido nos padrões morais da população, e respaldando seus pensamentos e ações, pela aderência aos ensinamentos de cada religião.

Por essa razão, nesta subseção tratamos das discussões de gênero, sexualidade e religião motivadas pela explicitação das professoras quanto a suas posições e valores morais advindos da visão religiosa que possuem. As análises sobre religião⁵⁴ foram respaldadas, exclusivamente, nas falas das professoras, visto que as crianças não citam a religião em momento algum durante suas falas.

Para tanto, utilizamos alguns/as autores/as que trabalharam com os temas da religião (MONTES, 1998, CATONNÉ, 2001), abordando aspectos referentes ao papel da mulher na sociedade e seus direitos, atrelando-os a dogmas religiosos (ABUD, 2008; REZENDE, 2008; ROSADO-NUNES, 2008; SOUZA; 2010) e também dialogamos com autores/as que abordam a influência da religião na representação da homossexualidade ainda hoje (BUSIN, 2008, 2011; MCCARTHY, 2010; NATIVIDADE, 2006). Além disso, fizemos uso de algumas reportagens midiáticas para subsidiar as nossas argumentações.

⁵³ Quando nos propomos a analisar a religião como uma instituição fortemente implicada na normatização de valores, estamos nos referindo a uma vertente ocidental da religião, que representa maior influência para as questões que analisamos. Entretanto, não podemos esquecer que relacionando a religião ao gênero e sexualidade em outras localidades do mundo, algumas realidades dramáticas ainda são encontradas, como práticas de mutilação de órgãos sexuais femininos, a pena de morte para “condutas” homossexuais, e muitas outras formas de punição.

⁵⁴ Utilizamos a religião no sentido de instituição, na perspectiva defendida por Alcântara (2012, s/p.), em que, “Quando a experiência religiosa é experimentada de forma coletiva surge a religião. A religião é uma manifestação coletiva, geradora de fortes sentimentos de identidade entre os seus membros, gerando assim uma unidade (Budismo, Judaísmo, Cristianismo, Islamismo, etc.). Contudo, quando no seio da coletividade tentamos “aprisionar” a experiência religiosa, limitando ou regulamentando, colocando-a sob custódia, inicia-se então o processo de institucionalização da mesma. A instituição religiosa, ao contrário da experiência religiosa, procura não apenas manter seus ritos, mas também influenciar o curso dos acontecimentos sociais garantindo a sua perpetuação, expansão, e manutenção da ortodoxia por intermédio dos dogmas, da tradição e manipulação do poder. Afirmando ter a solução dos problemas existenciais do ser humano, oferece um contexto em que o indivíduo sente-se protegido (psicologicamente ou materialmente), conseguindo projetar seus conflitos mal resolvidos para uma ordem simbólica (criando uma situação de dependência); torna-se, portanto, o refúgio ideal de muitas pessoas [...]”.

Segundo Montes (1998), o Brasil é um país historicamente marcado pela influência da religião. No catolicismo, encontra-se um conjunto de valores, crenças e práticas institucionalmente organizadas e hegemônicas que por quatro séculos definiram os limites e intersecções entre a vida pública e a vida privada. A religião, neste sentido, toca a ordem do privado, pressupondo uma adesão íntima e profunda dos indivíduos a um sistema cultural que conforma uma visão de mundo.

A Igreja possui regras e procedimentos estratégicos para manter e consolidar a organização e a identidade de um grupo social conforme seus preceitos, “através da determinação de valores morais, modos de ser e agir em torno de um mercado linguístico, que produz um tipo de sujeito e uniformização social, passando pelo corpo e pela alma de seus/suas fiéis” (ABUD, 2008, p.2). Dentre esses procedimentos, abordamos os que se relacionam com o corpo, os gêneros, sexos e sexualidades.

[...] instituições que, tradicionalmente, arrogavam-se a autoridade para definir e para delimitar padrões de normalidade, pureza ou sanidade – concorrem hoje com a mídia, o cinema e a televisão, com grupos organizados de feministas e de “minorias sexuais” que pretendem decidir, também, sobre a sexualidade, o exercício do prazer, as possibilidades de experimentar os gêneros, de transformar e viver os corpos.

Nesta perspectiva, as religiões e outras demais instituições não mais detêm exclusividade o poder de decidir que padrões devem ser seguidos. Entretanto, ainda exercem grande pressão nessa regulação. A religião, historicamente, produziu valores que foram inculcados e que prejudicam, ainda hoje, a expressão de diversas identidades de gênero e sexuais. Sendo assim, veremos como esses valores religiosos interferem no pensamento das professoras, no que concerne, principalmente, às questões referentes à sexualidade.

4.2.1 “[...] mas na minha Igreja não pode”: sexualidade e dogmas religiosos

A família é, para diversas tradições religiosas, um lugar privilegiado de transmissão e reprodução de valores e princípios religiosos. As religiões instituem alianças com a família, a qual inculca em seus membros, especialmente nas gerações sucessoras, os valores morais defendidos pela religião (BUSIN, 2011).

Em uma das questões do jogo em que focamos a constituição familiar, fazendo referência a um casal homoafetivo (duas mulheres) e uma criança, dois argumentos foram levantados em desacordo: a questão da família tradicional e os dogmas religiosos, por vezes,

complementando-se. A fala das professoras explicita o que pretendemos enunciar: **AZALÉIA**: “*teria religião no meio, a forma como o pai criou o filho, a forma que a mãe e o pai vê, tudo isso...*”; e outra professora complementa: **ROSA**: “*isso pra uma família tradicional, isso ai é uma vergonha*”.

Dada à grande controvérsia dessas afirmações, sobretudo no âmbito religioso, as professoras apresentaram o seguinte diálogo, exemplificando as suas posições: **ROSA**: “*igual saiu aquela reportagem no Diário ano passado, o casamento gay [...]*”, referindo-se a uma notícia publicada em setembro de 2011, sobre o primeiro casamento gay na cidade de Maringá, presidido por um pastor, único a aceitar fiéis homossexuais, segundo a notícia. As professoras discutiram a questão de trabalhar o tema com as crianças⁵⁵, afirmando que seria muito difícil, pois para **GLORIOSA**: “*acho que é até questão de religião*”, e outra docente complementa: **MARGARIDA**: “*você fala meio superficial, porque eu não vou abordar nada...*”. E o diálogo continua:

ROSA: *Só que, por exemplo, lá o amiguinho, o menino da minha sala aqui, ele é pastor, o pai é pastor, a hora que ele falou assim oh, professora, lá na Igreja do meu pai isso, lá na Igreja do meu pai não pode.*

GLORIOSA: *e uma professora falou assim: eu queria saber quem foi o pastor que fez esse negócio. Ah homem...*

ROSA: *e aí, na Igreja Católica também, que tem os católicos ali, eles também não aceitariam. Aí, eles querem saber, mas porque fizeram isso? Você vai tentar implantar ali a questão do direito... a questão do respeito, solidariedade, só que também você num, você também fica numa saia justa, dependendo a sua pregação ali em sala de aula... [...] eles perguntam: professora, mas pode? Pode pessoal, é lei, qualquer pessoa pode, se ela tá no direito dela, ele pode lá e requerer o seu direito.*

[...] **MARGARIDA**: *aí eles falam, mas na minha Igreja não pode.*

Observamos nos relatos apresentados como ainda é forte a questão da religião no pensamento das pessoas, impossibilitando qualquer outra representação que não aquela subordinada a uma norma. O casamento, como outras práticas da Igreja, está ligado às práticas tradicionais. Práticas cristãs e teologias morais tradicionais de longa data continuam colocando-se frontalmente contra o par homoafetivo. E embora as religiões já não tenham hoje (aqui no Brasil) poder suficiente para impor a manutenção das estruturas tradicionais no conjunto das leis que regem os direitos dos/as cidadãos/ãs, visto que alguns direitos estão sendo garantidos para a população LGBTTTT, como a legitimação da união estável e do

⁵⁵ Discutimos com mais profundidade sobre esse relato e o trabalho docente quando abordamos Gênero, sexualidade e docência, na última seção do trabalho.

casamento civil em alguns estados, seus ensinamentos estão tão cristalizados em grande parte da população, que esta rejeita tudo o que não se alinhe com eles.

Outro diálogo das docentes representa uma pequena mudança na garantia de direitos. Segundo elas,

ROSA: *Então Cássia, na semana saiu também no jornal que as crianças trouxeram pra mim, sobre o casal lá, que tiveram uma criança. Acho que a cunhada emprestou a barriga, a prima emprestou a barriga... aí teve a bebezinha lá, e tudo né. Pode? Pode... é uma opção deles. Só que aquele casal lá, eles tinham condições pra enfrentar a sociedade, a mídia, eles tinham todo uma estrutura, eles são empresários né.*

GLORIOSA: *mas, é, só emendando aqui um pouquinho. O questionamento já da Igreja Católica foi essa, não de ter o filho, a prima lá, deu a barriga, emprestou. Foi destruir os embrião que sobrou. Porque alguns embrião que eles colocaram lá né, fecundado o óvulo, tal tal... mas só que sobrou, os congelados, tudo bem, é uma vida. Mas, sobrou embriões que foram jogados, então, perante a Igreja Católica, é uma vida né. Ah, mas... não, o embrião já estava fecundado, só que é vida, entendeu, não gerou. Então, o não aceitar da Igreja Católica foi isso. O questionamento⁵⁶.*

Um aspecto que pode ser levantado na fala das professoras é a noção de que a homossexualidade é uma opção. Sobre esse assunto, há uma discussão realizada no livro *Diversidade Sexual na Escola* de Alexandre Bortolini (2008). O autor pontua que,

[...] há uma série de pesquisas, estudos, discussões e debates sobre o que leva uma pessoa a ser homossexual. Há quem atribua a características biológicas, mesmo genéticas; há quem defenda que toda a sexualidade é uma construção social; há os que juntem um pouco de tudo. Seja como for, todas essas questões estão ligadas a processos (físicos ou psicológicos) que estão para além da simples vontade. A escolha em questão tem a ver não com sentir ou não sentir atração, mas com vivenciar ou reprimir, assumir ou esconder, um determinado desejo afetivo ou sexual. Desejo que não é determinável pela vontade. O problema da idéia de escolha é que ela ignora a subjetividade e muitas vezes culpabiliza o sujeito. Por outro lado, a visão de que a orientação sexual é algo que está para além da determinação da pessoa, pode gerar uma idéia de pena – “coitado, ele não têm escolha...” – o que também não é uma relação positiva. Talvez o melhor seja pensarmos que as orientações sexuais, todas elas, têm origens e determinantes que ainda não conhecemos muito bem, mas que, mais importante do que isso, é podermos viver a nossa sexualidade, seja qual for, de uma forma livre, respeitosa, tranqüila e saudável (BORTOLINI, 2008, p.11).

⁵⁶ Não pretendemos discutir neste trabalho a argumentação explicitada pela docente, quando se refere aos pontos questionados pela igreja quanto à vida embrionária, mas salientar a interferência da igreja em diversos momentos de escolhas, em que a instituição, frequentemente, caracteriza as ações como corretas ou incorretas, de acordo com ditames postos como divinos.

Nesta perspectiva, trata-se do tema a partir da noção de orientação sexual e não uma opção. Também, na abordagem das professoras, a princípio, o que ficou explícito nas observações citadas foi o fato de que as docentes, quando se referiram à questão homossexual, respaldaram-se diversas vezes em argumentos de cunho religioso. A Igreja produziu, no decorrer dos séculos, uma série de imagens e normas para o controle do corpo sexuado de seus/suas fiéis (USSEL, 1980), em nome da uniformização da sociedade baseada na fé em um Deus que não oferece espaço para a transgressão. A visão católica de sexualidade se fixa no dualismo feminino/masculino e no controle dos corpos.

Segundo Foucault (1988, p.24), a pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo “[...] crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil”.

Desse modo, ao invés de uma expressa censura sobre o sexo, a pastoral instituiu uma técnica de produção de discursos sobre o sexo, essencial aos mecanismos de poder, com a implantação dos dispositivos da sexualidade, durante o final do século XVIII e todo o século XIX (FOUCAULT, 1988).

Historicamente, o catolicismo chegou ao Brasil em 1500, mesmo ano de seu descobrimento, por herança da colonização portuguesa. O Brasil é um país de ampla maioria cristã e, especificamente, de maioria católica⁵⁷, segundo Busin (2011). A Igreja foi uma das grandes perpetuadoras de regras e condutas morais da sociedade brasileira, “[...] impondo restrições quanto à sexualidade (o estabelecimento da virgindade como a maior virtude feminina), e exercendo exacerbada vigilância sobre o corpo e a alma das mulheres” (REZENDE, 2008, p.74).

O modelo católico de família nuclear (pai, mãe e filhos/as) foi, no Brasil, durante todo o século XX, considerado o ideal de família cristã. Para Montes (1998, p.141-142):

À medida que, numa sociedade cada vez mais complexa, a experiência da vida social se torna múltipla e fragmentária, as instituições que pretendiam formular sistemas de interpretação abrangentes, capazes de enfeixar numa totalidade única a compreensão da realidade, derivando daí os preceitos adequados à orientação da conduta nas diversas dimensões da vida privada, vão perdendo gradativamente sua força normativa. É nesse contexto que os

⁵⁷ Desde a primeira Constituição do país, em 1824, a religião católica manteve-se como religião oficial, até 1890, quando a liberdade religiosa foi instituída por decreto, o que passou a constar nas Constituições brasileiras a partir de 1891. Depois disso, pelo fato de já ter sido a religião oficial do país, o catolicismo continuou sendo a religião mais aceita socialmente e a não adesão a ele trazia obstáculos à ascensão social (BUSIN, 2011).

indivíduos são chamados cada vez mais a depender de si mesmos na eleição de valores necessários ao desempenho dos variados papéis sociais que passam a ser requeridos, com base no leque de escolhas progressivamente mais amplo que a vida social lhes oferece como modelos alternativos de conduta, traçando a partir daí seu próprio projeto. E as igrejas, como as demais instituições, não escapam a essa regra.

As estruturas da família patriarcal e o predomínio incontestável da Igreja Católica, consolidados ao longo da história brasileira, vão perdendo ao poucos sua consistência, e alguns valores morais, como, por exemplo, a virgindade feminina preservada até o casamento, a exemplo da santidade de Maria, Virgem Mãe de Deus, passam a ser questionados.

Mesmo que alguns valores já tenham mudado, ainda hoje, segundo a fala das docentes, permanecem estruturas dogmáticas passadas pela Igreja. Há um investimento maciço da religião para garantir que as leis da Igreja sejam seguidas. Sobre esse investimento, um exemplo citado por Busin (2011), retirado do jornal *São Paulo* (publicado em 12 de agosto de 2008), editado pela Arquidiocese de São Paulo, traz a seguinte manchete:

“Igreja alerta sobre lei da família”, com matéria de página inteira. O alerta diz respeito à votação, que deveria acontecer em breve, pelo Congresso Nacional, do Estatuto da Família, criticado pela Igreja católica: além da descaracterização da família como tal, o projeto propõe a completa equiparação entre a família fundada no matrimônio, a união estável, a união homoafetiva e a união parental e mono-parental. Não se fala mais de família e sim de “entidades familiares”; e atribui a todas as entidades familiares a mesma dignidade e igual merecimento de tutela, sem hierarquia entre elas. Além disso, são previstos tempos acelerados para a realização do divórcio, que pode ser conseguido inclusive de modo extrajudicial (BUSIN, 2011, p.115).

A Igreja se dispôs inteiramente contra a votação em favor da equiparação das variadas formas de união, entre as quais a homoafetiva, com a família, pois tais formas de união não caracterizariam o que os ensinamentos de Deus, pregados pela Igreja, dizem a respeito da família constituída por homem e mulher.

Natividade (2006), em seu texto *Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas*, apresenta um estudo sobre diversos discursos religiosos que contemplavam a noção de cura da homossexualidade. Para análise do material, o autor recolheu vários textos lançados no âmbito da produção discursiva evangélica sobre o tema no Brasil. Segundo esses textos, o pecado homossexual é desafiar uma ordem do mundo instaurada por Deus. Assim, segundo uma “dimensão religiosa normatizadora”, algumas

instituições respaldam seu discurso em passagens bíblicas (com interpretações requeridas para reafirmar seus preceitos), como observa Natividade (2006, p.118).

No final do século XX e início do século XXI, ocorrem mudanças no contexto do capitalismo global, fato que concorre para que a religião perca boa parte de seu prestígio, também no Brasil (SOUZA, 2010), deslocando padrões de sexualidade e vivências individuais para uma nova moral.

Esse deslocamento das condutas e padrões se dá de um universo social de valores tradicionalmente admitidos, para uma questão de escolha individual no uso do corpo e dos prazeres (MONTES, 1998). Entretanto, como percebe Natividade (2006), em seu estudo, algumas instituições religiosas insistem em normatizar certas práticas e pregar a salvação divina por meio da religião, caracterizando a negatividade da homossexualidade, acentuando aspectos de uma vida pregressa associada a um comportamento desordenado, imoral, e normatizando modelos para os gêneros. As mudanças nos padrões de conduta e nas formas de viver continuam, de certa forma, sendo influenciadas por uma dimensão religiosa (MONTES, 1998; SOUZA, 2010).

[...] Os católicos consideram a possibilidade de a homossexualidade constituir uma expressão da *natureza* de alguns indivíduos, apesar da afirmação – em um plano ideal – da necessidade de contenção pelo celibato e cultivo do *amor de Deus*. Com efeito, o *estar homossexual* evangélico adquire contornos [...] quando contrastado com a posição relativamente mais tolerante dos católicos (NATIVIDADE, 2006, p.119-120, *grifos do autor*).

Nos diversos livros analisados, Natividade (2006) demonstra que ministros/as, pastores/as e médicos/as evangélicos/as postulam produções discursivas as quais, voltadas à degradação do homossexual, referem-se a eles/elas como depravados/as, promíscuos/as, irresponsáveis (BUSIN, 2011; FURLANI, 2005), que ameaçam a família com a propagação de doenças. Afirmam, entretanto, que é possível uma conversão ou recuperação de homossexuais, pela recondução do indivíduo aos valores da família, do casamento e da religião. Os/as evangélicos/as proferem um discurso que afirma a exterioridade da homossexualidade, rejeitando concepções deterministas e afirmando a possibilidade de reversão por meio da conversão (NATIVIDADE, 2006).

No Brasil, segundo Busin (2011), a tradição cristã – representada pelo catolicismo e, mais recentemente, pelo crescimento de Igrejas Evangélicas – ajuda a conformar a mentalidade da população, definindo valores morais e tentando impor o que é aceitável em termos de sexualidade, na medida em que permeia todas as relações e modela a subjetividade

até mesmo de quem não segue o Cristianismo. De forma muito geral, as religiões tradicionais do mundo demonstram dificuldades para a aceitação da diversidade sexual, em algum nível de rejeição ou preconceito, mesmo que apresentem um discurso aparentemente não excludente.

Para Bauman (2000), a falta de liberdade torna-se opressão quando os agentes são forçados a agir contra a vontade e sofrem por não serem capazes de se portar de acordo com o próprio desejo, estando a fazer o que não fariam por vontade própria. Porém, nem toda a falta de liberdade é sentida e vivida como opressiva; podemos verificar que, com bastante frequência, a obediência a regras e comandos que os atores não formularam nem escolheram não causa nenhum desconforto.

Há um forte elemento de compulsão, isto é, de falta de liberdade, em cada conduta rotineira; mas a rotina, longe de ser sentida como algo tirânico, é subjacente aos sentimentos de segurança e conforto que no geral são profundamente gratificantes. A falta de liberdade é uma condição inerentemente ambígua. Isso torna muito mais fácil a tarefa de todos os poderes, que é a de disfarçar a disciplina e obediência a suas ordens: o autoritarismo do poder pastoral sempre está à beira da opressão, mas com muita frequência tende a ser aceito com gratidão e mesmo procurado ansiosamente pelo rebanho, como garantia confiável de uma rotina cotidiana segura e certa. A socialização, como diz a maioria dos livros escolares aos calouros de sociologia, consiste em induzir as pessoas a fazer de boa vontade o que têm de fazer (BAUMAN, 2000, p.84-85).

A imposição de um comportamento submisso a uma norma, no que se refere à sexualidade e identidade sexual, ocorre, por exemplo, nesta parte do Catecismo Católico:

2333 Cabe a cada um, homem e mulher, reconhecer e aceitar sua identidade sexual. A diferença e a complementaridade físicas, morais e espirituais estão orientadas para os bens do casamento e para o desabrochar da vida familiar. A harmonia do casal e da sociedade depende, em parte, da maneira como se vivem entre os sexos a complementaridade, a necessidade e o apoio mútuos.
2393 Ao criar o ser humano, homem e mulher, Deus dá a dignidade pessoal de uma maneira igual a ambos. Cada um, homem e mulher, deve chegar a reconhecer e aceitar sua identidade sexual (CATECISMO..., 2012, s/p.).

E, continua falando sobre a homossexualidade:

2357. A homossexualidade designa as relações entre homens e mulheres que sentem atração sexual, exclusiva ou predominante, por pessoas do mesmo sexo. A homossexualidade se reveste de formas muito variáveis ao longo dos séculos e das culturas. A sua gênese psíquica continua amplamente inexplicada. Apoiando-se na Sagrada Escritura, que os apresenta como depravações graves, a Tradição sempre declarou que “os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados”. São contrários à lei natural. Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma

complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados.

2358. Um número não negligenciável de homens e mulheres apresenta tendências homossexuais inatas. Não são eles que escolhem sua condição homossexual; para a maioria, pois, esta constitui uma provação. Devem ser acolhidos com respeito, compaixão e delicadeza. Evitar-se-á para com eles todo sinal de discriminação injusta. Estas pessoas são chamadas a realizar a vontade de Deus na sua vida e, se forem cristãs, a unir ao sacrifício da cruz do Senhor as dificuldades que podem encontrar por causa da sua condição.

2359. As pessoas homossexuais são chamadas à castidade. Pelas virtudes de autodomínio, educadoras da liberdade interior, às vezes pelo apoio de uma amizade desinteressada, pela oração e pela graça sacramental, podem e devem se aproximar, gradual e resolutamente, da perfeição cristã (CATECISMO..., 2012, s/p.).

O catecismo católico discorre sobre uma sexualidade legítima, que implica em as pessoas aceitarem a própria identidade sexual configurada no que está inscrito em seu corpo biológico. No ponto seguinte, não se conformando com o normal e recorrendo à autoridade das Escrituras, caracteriza as formas de homossexualidade como depravações graves, as quais não podem ser aprovadas, E, referindo-se às pessoas com tendências homossexuais, afirma que elas são chamadas a realizar a vontade de Deus, unindo-se no sacrifício da castidade.

O discurso das instituições religiosas sobre a homossexualidade e, mais especificamente, o da Igreja Católica, tem esse caráter poderoso, que serve a múltiplas razões, segundo Busin (2011): perpetuar a desigualdade entre homens e mulheres; criar e manter fronteiras entre o que é normal e, portanto, aceito e valorizado, e o que foge à normalização e deve ser rejeitado; criar condições de controle das sexualidades e dos corpos e, por conseguinte, de comportamentos e pensamentos; oferecer alternativas sagradas de redenção dos pecados e salvação.

O argumento de autoridade configurado pela Bíblia também é um ponto forte. Algumas passagens permitem diferentes interpretações e acabam sendo instrumentalizadas como fundamentação para os ensinamentos postos como única verdade. Por expedientes como este, a Igreja Católica dispõe de poder e o exerce para perpetuar discursos que, na visão de muitos, podem estar extremamente ultrapassados, mas para a Igreja servem como dispositivos de controle das sexualidades, entre outros aspectos da vida humana.

Esse tema fez parte de um discurso proferido por uma professora e freira⁵⁸, em um curso de formação docente⁵⁹ ministrado no ano de 2012 para professoras/es participantes do

⁵⁸ Religiosa professa; sóror, monja; mulher que pertence a uma ordem religiosa e que dedica sua vida aos objetivos da comunidade. Diversas religiões, incluindo o budismo, o cristianismo e o taoísmo, têm ordens de freiras. A Igreja Católica tem mais ordens de freiras do que qualquer outra denominação cristã (DICIONÁRIO ONLINE, 2012).

Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE⁶⁰. A professora, ao abordarmos assuntos referentes ao discurso da religião quanto a práticas homossexuais, pede a fala e corrobora nossas argumentações, referindo-se ao equívoco das interpretações de algumas religiões e representantes religiosos segundo o contexto de cada época. As interpretações realizadas da Bíblia, em relação às práticas homossexuais, por exemplo, em muitos aspectos está equivocada, visto que no contexto e época em que os textos foram escritos, referiam-se a outras relações possíveis, diferentes das interpretações de cunho homofóbico utilizadas ainda hoje com “apoio” bíblico. Outro aspecto interessante proferido pela docente dizia respeito à laicidade da educação, pois para ela, independente de exercer função religiosa, há em sua prática de educadora princípios da laicidade, visto que na Constituição Federal esse é um princípio que deve ser seguido. Esse depoimento se confirma em nossas arguições, pois como verificamos em diversos momentos, mesmo que se haja instaurado na educação o princípio da laicidade, os discursos religiosos continuam exercendo exaustiva interferência através de suas normas e preceitos na prática das professoras participantes da pesquisa.

A hierarquia católica, hoje, vem sistematicamente interferindo com seu poder e ação também na política, inibindo os/as políticos/as de todo o mundo de aprovar leis que garantam o direito à união civil estável para as relações homoafetivas, atrasando a aprovação de leis, entre outras ações que agridem os direitos dessa parcela da população (GROSSI, 2003). E essa prática não é exclusiva da Igreja Católica. Os/as políticos/as evangélicos/as não só contribuem para a formação da opinião pública, como também compõem os grupos responsáveis pela elaboração das leis que poderiam modificar as orientações das condutas e a regulamentação das relações entre os diferentes grupos de interesse na sociedade civil. Vários/as autores/as (BUSIN, 2008, 2011; SOUZA, 2010, entre outros/as) têm assinalado a grande preocupação dos/as legisladores/as evangélicos/as com questões morais e familiares, bem como o alinhamento desses setores com propostas tradicionais.

⁵⁹ Curso realizado em setembro de 2012 com a temática “Gênero, Sexualidade e Educação”, ministrado pela Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Lessa e Prof^ª. Cássia Cristina Furlan com duração de 8 horas.

⁶⁰ O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2012).

Valéria Busin (2008) aborda o tema dos direitos das pessoas homossexuais afirmando que as pessoas LGBTTI⁶¹ têm pelo menos 37 direitos a menos em relação aos/às demais cidadãos/ãs, e, como apontam alguns/as autores/as, a relação entre política e religião tem consequências inclusive para as discussões sobre os marcos jurídicos que regulam questões relacionadas à sexualidade brasileira⁶². Podemos observar esse tópico em relação ao projeto de lei n. 1.151 de 1995, de autoria da deputada federal Marta Suplicy, o qual regula a união estável entre pessoas do mesmo gênero, e que somente em 2011 foi aprovado pelo Superior Tribunal Federal (STF), e o projeto de lei PLC 122, proposto inicialmente em 2006, o qual criminaliza a homofobia, ainda esperando votação. A reação de grupos religiosos fundamentalistas, em alguns casos apoiados pela própria instituição religiosa, tem sido intensa. Campanhas contra essa lei vêm sendo deflagradas nos templos e Igrejas e nos programas religiosos de rádio e TV; aliada a isso, há ação dos/as próprios/as deputados/as e de detentores/as de outros cargos políticos, com suas aparições sensacionalistas nas emissoras de TV.

Sobre a aprovação do STF, a Congregação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) lançou uma nota fazendo as seguintes afirmações⁶³:

A diferença sexual é originária e não mero produto de uma opção cultural. O matrimônio natural entre o homem e a mulher bem como a família monogâmica constituem um princípio fundamental do Direito Natural. As Sagradas Escrituras, por sua vez, revelam que Deus criou o homem e a mulher à sua imagem e semelhança e os destinou a ser uma só carne (cf. Gn 1,27; 2,24). Assim, a família é o âmbito adequado para a plena realização humana, o desenvolvimento das diversas gerações e constitui o maior bem das pessoas. As pessoas que sentem atração sexual exclusiva ou predominante pelo mesmo sexo são merecedoras de respeito e consideração. Repudiamos todo tipo de discriminação e violência que fere sua dignidade de pessoa humana (cf. Catecismo da Igreja Católica, nn. 2357-2358).

⁶¹ A nomenclatura LGBTTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Intersexo é usada pela autora, e esta propõe utilizar este termo em concordância com a Campanha por uma Convenção Interamericana por Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos (BUSIN, 2008).

⁶² Mesmo dispondo de muitos direitos ainda não assegurados, há que se reconhecer que há uma luta acirrada na defesa dos direitos homoafetivos. Maria Berenice Dias, juntamente com uma equipe de advogados/as discute vários pontos legais visando a consolidação dos direitos homoafetivos. Encontramos um acervo de discussões em dois sites propostos pelo grupo: <http://www.mbdias.com.br/hartigos.aspx?71,14> e <http://www.direitohomoafetivo.com.br/>.

⁶³ Notícias retiradas de dois *sites* que publicaram menções ao tema: JUVENTUDE em Londrina. Nota da CNBB sobre a União Estável Homossexual. Disponível em: <http://www.juventutelondrina.org/2011/05/nota-da-cnbb-sobre-uniao-estavel.html>. Publicado em: 16 mai. 2011.

BARBOSA, Aduari Antunes. CNBB: união entre homossexuais é a 'destruição da família'. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/cnbb-uniao-entre-homossexuais-a-destruicao-da-familia-2773436#ixzz20KDkEZBf>. Publicado em: 05 mai. 2011.

As uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo recebem agora em nosso País reconhecimento do Estado. Tais uniões não podem ser equiparadas à família, que se fundamenta no consentimento matrimonial, na complementaridade e na reciprocidade entre um homem e uma mulher, abertos à procriação e educação dos filhos. Equiparar as uniões entre pessoas do mesmo sexo à família descaracteriza a sua identidade e ameaça a estabilidade da mesma. É um fato real que a família é um recurso humano e social incomparável, além de ser também uma grande benfeitora da humanidade. Ela favorece a integração de todas as gerações, dá amparo aos doentes e idosos, socorre os desempregados e pessoas portadoras de deficiência. Portanto têm o direito de ser valorizada e protegida pelo Estado. É atribuição do Congresso Nacional propor e votar leis, cabendo ao governo garanti-las. Preocupa-nos ver os poderes constituídos ultrapassarem os limites de sua competência, como aconteceu com a recente decisão do Supremo Tribunal Federal. Não é a primeira vez que no Brasil acontecem conflitos dessa natureza que comprometem a ética na política. A instituição familiar corresponde ao desígnio de Deus e é tão fundamental para a pessoa que o Senhor elevou o Matrimônio à dignidade de Sacramento. Assim, motivados pelo Documento de Aparecida, propomo-nos a renovar o nosso empenho por uma Pastoral Familiar intensa e vigorosa. [...] Aparecida (SP), 11 de maio de 2011 (JUVENTUDE..., 2011, s/p.).

Mas não só no Brasil as religiões interferem diretamente na aprovação de leis e na adoção de políticas públicas que garantiriam direitos civis às pessoas homossexuais. Também em outros países isso acontece, inclusive com campanhas contra o “casamento *gay*”, como apresentado na pesquisa de Grossi (2003).

Neste mundo em que o matrimônio encontra muitas razões para o fracasso, não faz sentido impedir o sucesso e as contribuições das uniões homoafetivas, sob alegação de que elas não cumprem os elementos do caso paradigmático. Como propõe Furlani (2005), independente de representação mais abrangente e geral, o movimento de visibilidade *gay* e lésbico não apenas tem mostrado as novas possibilidades de organização familiar através da “família *gay* e lésbica”, mas tem suscitado discussão acerca do “núcleo conjugal”, modelo que deve ser repensado em sua constituição, de forma a se configurar não apenas por homem e mulher, mas também por homem e homem, por mulher e mulher. Tal discussão também favorece o repensar das representações acerca dos graus de parentesco nas famílias contemporâneas, os quais se estabelecem não apenas pela consanguinidade, mas pela adoção, inclusão afetiva, por afinidades, em provisoriedade (FURLANI, 2005).

4.2.2 “[...] vou ser submissa ao meu marido, vou obedecê-lo, ela falou em voz alta [...]”: gênero e religião

A perpetuação das desigualdades de gênero é um assunto que pouco foi levantado pelas professoras e pelas crianças, no aspecto em que se relaciona com a religião. Entretanto,

podemos explicitar, segundo alguns autores (BUSIN, 2011; ROSADO-NUNES, 2008; ABUD, 2008, CATONNÉ, 2001), que a religião constantemente, por meio de seus ensinamentos, cerceia papéis de gênero e posições sociais de acordo com seus preceitos. Estes afirmam que se Deus, “[...] omnipresente e onipotente, é definido como masculino, então o feminino, nesta cultura de rígidos binarismos, só pode ser o outro, a submissão, a inferioridade” (BARBOSA, 2007, p.38). Silva (2008) aponta que, paralelamente às justificações por argumentos biológicos, os países de forte implantação católica têm convivido com a defesa da ética e da moral patriarcal, a começar pela máxima de São Paulo: “Mulheres, obedeci aos vossos maridos” (SILVA, 2008, p.3).

O cristianismo é fundamentalmente patriarcal, pois se baseia na ideia de uma Deus-pai todo poderoso e um filho-homem carismático que salva a humanidade do pecado original⁶⁴, cometido por obra de uma mulher. Ao designar a responsabilidade pelo pecado, a religião postula a submissão da mulher ao homem, demonstrando que não há equidade entre os gêneros desde a criação do mundo, pois se colocam as mulheres como responsáveis por todos os sofrimentos e males da humanidade (BUSIN, 2011; CATONNÉ, 2001). Busin (2011) aponta, entretanto, a impossibilidade de se afirmar que a inferiorização da mulher e o patriarcado tenham sido criados pela religião, pois os autores do texto bíblico certamente expressavam algo presente em sua cultura. O registro de tais realidades na Bíblia proporcionou a reificação das mulheres e a legitimação da discriminação a elas, o que provavelmente já ocorria naquela sociedade, naquela época e naquele contexto, tornando-se, ao ter registro no livro sagrado, expressão da *vontade divina*.

Nesse sentido, apontamos para um relato da professora **GLORIOSA**, falando da submissão feminina presente ainda hoje:

GLORIOSA: *ah, deixa eu fazer um comentário... A minha prima casou, e na hora ela fez um juramento... de ser submissa ao marido no casamento, vou ser submissa ao meu marido, vou obedecê-lo, ela falou em voz alta... ela casou na Igreja Adventista do Sétimo Dia, mas na Igreja, [...] ela virou olhou bem pra ele. [...] os dois trabalham assim... ela mora em Ribeirão Preto, e ele mora em Pelotas [...] ela é doutora já, em química, ela, ela... os*

⁶⁴ Resumidamente, a história parte do princípio de que Deus criou o homem (Adão) a sua imagem e semelhança, e para que este homem não ficasse sozinho, criou a mulher (Eva), a partir das costelas do homem. A mulher, coibida pela serpente comeu do fruto proibido, e Deus a partir daí expulsou Adão e Eva do Jardim de Éden, para que agora eles sofressem as consequências dos seus atos, laborando para sua sobrevivência e gerando a humanidade (BÍBLIA, 2010).

Segundo Catonné (2001), desde os filhos de Adão e Eva, o pecado original foi legado ao homem pelo ato sexual, sendo assim interpretado por Santo Agostinho. “A concepção agostiniana terá o efeito de, por um lado, diabolizar o sexo, tão ligado à decadência, à origem da queda, e, por outro, forjar um ódio à mulher, símbolo da tentação, responsável por um tal destino decaído” (CATONNÉ, 2001, p.62).

dois [...] e ela dá palestra pro mundo inteiro, e eles só se veem uma vez por mês, são dez anos de casado, nem filhos têm...

Segundo a fala da professora, mesmo sendo a prima uma pessoa com um nível de estudo elevado, que já viajou pelo mundo inteiro, o que se sobrepôs, no momento em que ela estava se casando na religião a que pertence, foi a submissão ao marido como prova de que o casamento daria certo.

Ao longo dos tempos, as sociedades mudaram, as leis mudaram, os costumes mudaram, mas o discurso religioso, por acreditar-se ditado pelo próprio Deus, não pode/quer mudar. Mudam-se as interpretações do discurso religioso, atualizam-se as explicações, contudo, alguns interditos, ainda que com aparência retocada, permanecem fincados na concepção religiosa (LIMA, 2010).

Rosado-Nunes (2008) realizou uma pesquisa sobre *Direitos, cidadania das mulheres e religião*, analisando o papel da Igreja Católica na luta pelos direitos humanos. Ela explicita que a Igreja teve grande papel na época da Ditadura Militar, ou ao menos parte de seus/suas fiéis, pois foi uma das únicas representantes da sociedade civil a se mobilizar em prol dos direitos violados pelo regime militar. Entretanto, passado o período da Ditadura, a Igreja Católica apresentou uma mudança de postura em relação à sua concepção libertária. Assim, a autora buscou apresentar o confronto entre o ideário feminista e o ideário católico, no que se refere ao direito das mulheres.

A civilização do controle do medo instaurada pelo cristianismo é inseparável da desvalorização simbólica das mulheres. A atribuição às mulheres de uma natureza própria, cuja “essência” é a maternidade é um marco no pensamento eclesial (ROSADO-NUNES, 2008; REZENDE, 2008).

A perspectiva masculina aparece em quase todos os documentos da doutrina social católica, e a mulher tende a ser invisível nos documentos mais antigos, exceto quando se fala da família, em que se percebe claramente a exaltação à posição subordinada da mulher, tendo esta o papel primariamente de mãe e educadora dos/as próprios/as filhos/as no lar (ROSADO-NUNES, 2008).

O embate do feminismo com a Igreja Católica se dá na representação das mulheres como sujeitos autônomos, com direitos sexuais e direitos reprodutivos inalienáveis. Assim, essa revolução fundamental, na medida em que abole a alusão da submissão feminina, situa a maternidade, lócus tradicional de definição da essência feminina, como objeto de decisão individual, deixando de ser destino real ou simbólico de todas as mulheres. Essa revolução que significa autonomia dos sujeitos em relação à própria vida contrapõe-se às tentativas de

controle pela Igreja dos corpos e dos sexos. Assim, seu discurso sofre uma crise sem precedentes. Para a Igreja, algumas questões – como sexualidade e reprodução – estão nas leis doutrinárias da instituição, e não são objeto de discussão, situando-se além do direito de intervenção dos seres humanos, restritas, portanto, às leis divinas. Todavia, percebemos que há a possibilidade de ruptura, mesmo dentro das religiões, pois, como cita Lessa (2007) em seu exemplo, há grupos dentro da Igreja Católica, como as ‘Católicas pelo Direito de Decidir’⁶⁵, da cidade de São Paulo, que lutam pela quebra de paradigmas no que se refere ao patriarcado e ao sistema de opressão da instituição religiosa. Os valores tradicionais da Igreja são, desse modo, convocados a se transformar.

Entretanto, apesar das lutas, ainda encontramos hoje muitos padres e pastores (logo, não somente da religião católica, mas de diversas outras religiões) reafirmando em seus sermões o papel que a ordem divina propõe para homem e mulher, e que não está ao alcance destes modificar qualquer estrutura, configurando-se a menor tentativa neste sentido fator que faz a estabilidade “cair por terra”. Como observamos em alguns estudos (LISBOA, 2010; LIMA, 2010), esses discursos continuam se proliferando dentro das instituições religiosas.

Em tal contexto, a religião inspirou um modelo normativo de mulher, em que se segue o modelo de Maria (virgem e santa) ou o de Eva (pecadora e demoníaca) (REZENDE, 2008). Essas estruturas e valores religiosos apresentam-se como domesticadores das relações de gênero.

Segundo Farinha (2009), no artigo *A Religião Católica e a mulher: feiticeiras, santas e benzedoras*, a maioria das Igrejas tradicionais defende que apenas o uso de uma linguagem inclusiva resolveria o problema do cristianismo em relação às mulheres, mas, de fato, por esse expediente, cria-se apenas a impressão de que haja abertura e inclusão para a mulher. A alteração da linguagem não produz realmente nem uma nem outra. Em algumas religiões protestantes admite-se que a mulher possa assumir cargos de liderança, entretanto, sempre com resguardas.

Na pesquisa intitulada *Passagens Híbridas: Relações de gênero e Pentecostalismo*, Toledo-Francisco (2002) realiza um estudo sobre as configurações de gênero nas Igrejas Pentecostais, mediante um olhar atento na esfera familiar e sexual. A autora percebeu que a apropriação das doutrinas bíblicas e das recomendações institucionais por homens e mulheres se dá de forma seletiva, de acordo com as experiências de cada um. Reafirma-se o fato de que

⁶⁵ Católicas pelo Direito de Decidir, fundada no Brasil em 8 de março de 1993, é uma organização não governamental feminista. Busca a justiça social, o diálogo inter-religioso e a mudança dos padrões culturais e religiosos que cerceiam a autonomia e a liberdade das mulheres, especialmente no exercício da sexualidade e da reprodução (CATÓLICAS..., 2012).

as Igrejas Pentecostais tenham sido construídas como um campo marcado em termos de gênero, tendo em vista o seu papel crucial na expansão e distribuição desigual entre os gêneros dos postos de hierarquia eclesial. A construção das identidades dessas mulheres pentecostais se dá na forma de apropriações seletivas dos inúmeros elementos da instituição religiosa, perfazendo o que denominou de passagens híbridas. Por outro lado, tais processos de construção dessas novas representações não servem necessariamente como alavanca para uma prática mais autônoma das mulheres, no caso específico da pesquisa de Toledo-Francisco (2002). Além disso, segundo as representações de família apresentadas por estes/as pentecostais, o homem continua ocupando a posição de “cabeça” na tradicional estrutura hierárquica familiar, devendo a mulher ser submissa ao marido, e os/as filhos/as, um complemento do casal.

Todavia, apesar das religiões, segundo Souza (2010), houve uma profunda mudança nas relações entre homens e mulheres, cabendo destacar neste processo o impacto do crescimento da presença-visibilidade das mulheres em múltiplos e diversificados setores, como no trabalho, nas escolas e universidades, na política, dentre outros.

Assim, quando pensamos nas mudanças ocorridas na sociedade e na grande mudança de mentalidade da população, verificamos que as pessoas estão em constantes passagens híbridas⁶⁶, não somente de uma religião para outras, mas também se desvinculando de qualquer doutrina religiosa. Assim, os princípios repassados por essas instituições não influenciam tanto as pessoas em passagens híbridas, quanto influenciam os fiéis seguidores dos dogmas religiosos.

No caso das professoras participantes da pesquisa, notamos haver no grupo seguidoras de várias religiões, o que sustenta a hipótese de que sofram grande influência dos preceitos religiosos nos modos de pensar e, por isso, possam ser extremamente tradicionais no que se refere a papéis e identidades assumidas pelos membros da comunidade.

As instituições religiosas se mantêm como opressoras das mulheres, sabotando os ideais feministas e naturalizando um produto da história num processo de submissão imposto pela sociedade. Contudo, precisamos destacar que mulheres e homens produzem identidade, seja de gênero e/ou sexuais, reinterpretando e ressignificando valores impostos pela cultura e pela própria religião, para forjar novas possibilidades, devires e metamorfoses do presente, produzindo diferentes e criativas práticas e significações.

⁶⁶ Segundo Toledo-Francisco (2002, p.231), “[...] através de processos de ‘hibridações’, ocorre que homens e mulheres fazem uma apropriação seletiva das diversas culturas em que estiveram, estão ou continuam inseridos. Essas passagens por diferentes culturas certamente geram novas significações e práticas diferenciadas no enfrentamento de questões objetivas e subjetivas”.

Logo, segundo Hall (2003, p.44),

[...] não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Nesse sentido, há que se repensar práticas e estruturas impostas, buscando questionar, na sociedade contemporânea, o que as reproduz, de modo a criar possibilidades de vivência dos direitos básicos, respeitando toda e qualquer forma de identidade, visualizando essas identidades como em constantes mudanças e construções. Mesmo tendo observado que, por vezes, algumas professoras tenham sustentado a ideia de que não há outras formas de se construir as identidades, se não aquelas cunhadas historicamente, e podemos dizer, sexistas, patriarcais e homofóbicas, não podemos esquecer que também, e em todo lugar, existem pessoas as quais já reconhecem o direito de liberdade de escolha na expressão de identidades, possibilitando novos devires. Algumas professoras participantes da pesquisa se mostraram extremamente abertas às discussões de gênero e sexualidade no decorrer de todo o curso, permitindo-se pensar em outras possibilidades, enquanto outras se desviavam do assunto a qualquer sinal de mudança de padrões que pudessem ferir seus princípios morais e religiosos. Por tudo isso, percebemos que os valores morais presentes em instituições, como a religião e a família, interferem significativamente no modo de ver e viver a realidade. No entanto, este não é destino imutável nessas relações, pois elas podem ser modificadas culturalmente.

Analisamos nesta seção as relações de gênero e sexualidade imbricadas com as influências culturais da Família e da Religião, no que se referem à construção das identidades. Na próxima seção do trabalho, oferecemos o pensamento referente aos gêneros e sexualidade a partir de uma atividade que é fundamental na infância: o brincar.

5 GÊNERO, SEXUALIDADE E LUDICIDADE

A atividade lúdica é elemento inerente à infância. O brincar é uma forma de comunicação cultural, de construção partilhada de sentidos. Brincando, as crianças experimentam, “[...] constroem e reconstróem sentidos e significados, inventam e reinventam o mundo e percebem os impactos dessa produção/reprodução sobre si mesmo e sobre os outros” (BARBOSA, 2007, p.102).

Segundo Sarmiento (2003), brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do ser humano e uma de suas atividades sociais mais significativas. Entretanto, as crianças brincam, contínua e devotamente e, diferentemente dos/as adultos/as, entre brincar e fazer coisas sérias não fazem distinção, situando-se o brincar entre o que de mais sério elas fazem. Como condição da aprendizagem, o brincar, o jogo e o brinquedo acompanham as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. Para Mager *et. al.*(2011, p.67), “a brincadeira é entendida como patrimônio da cultura infantil e deve ser reconhecida, preservada e potencializada. O brincar é uma característica da natureza infantil e a brincadeira, uma das principais formas de expressão da criança”, sendo um direito garantido na Constituição Federal, no artigo 227, e no ECA.

Sendo assim, nesta parte do trabalho, tratamos de aspectos específicos que se relacionam ao brincar e às diferentes construções e reconstruções de sentidos que as crianças fazem, e também as docentes, no que tange às questões de gênero e sexualidade. Como afirma Brougère (2002), é evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é importante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum.

Durante toda a pesquisa, a principal motivação para a formulação de “respostas” a determinadas questões, tanto para as crianças quanto para as docentes, foi o uso do jogo *Trilhas da Diversidade*. Esse jogo permitiu chegar mais perto do universo lúdico da criança e, assim, possibilitou-nos entender um pouco das diferentes realidades e experiências que cercam o mundo infantil com o qual estávamos brincando, ao mesmo tempo em que o pesquisávamos.

Para tanto, partimos das respostas das crianças e das docentes, na tentativa de desvendar o que produz certa diferenciação em relação a brincadeiras e brinquedos propostos para cada gênero, entendendo que a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, mas que só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. E

neste sentido, a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando; ela é o conjunto de sua experiência lúdica acumulada. Entretanto, é também na cultura lúdica que aspectos da cultura geral adquirem traços específicos (BROUGÈRE, 2002; 2008), por vezes reconstruindo valores e representações da cultura geral.

Nessa perspectiva, a criança, por meio da brincadeira, tanto pode reconstruir e reinventar elementos culturais passados a ela, como a brincadeira pode ser, às vezes, mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe, com suas estruturas, em alguns casos, discriminatórias e estigmatizantes.

5.1 “[...] *ELA VAI BRINCAR COM BRINCADEIRA DE MENINA*”

O brincar, segundo Barbosa (2007), serve para organizar e dar sentido à vida diária das crianças. O brincar não é um momento em que as crianças param de viver e sentir a sociedade e os seus constrangimentos, mas um momento de construção dessas vidas sociais, com consequências que podem advir da intervenção dos adultos e da interação com outras crianças, construindo-se ordens sociais inclusivas e/ou exclusivas.

Ao trabalharmos o jogo *Trilhas da Diversidade*, um dos pontos que foram abordados se referia a brinquedos e brincadeiras generificados, ou seja, considerados próprios para meninos ou meninas. A professora no grupo focal dá o exemplo de um aluno que só gostava de brincar com menina, com “brinquedos de menina” e usar “roupa de menina”.

MARGARIDA: *Dava a bonequinha azul, ele não, eu quero o rosa prof. [...] não brinca com os irmãos [...] mas quando eu trabalhava com ele era só brincadeira de menina, ele escondia debaixo da mesa pra brincar com as meninas. De boneca. Ele queria ser a mamãe na brincadeira, ele não queria ser o papai. A gente falava, do que você quer brincar: ah, eu quero ser a mamãe. Então, assim, ele sempre se colocava no lugar da mulher, e não no lugar do homem. Assim, é uma coisa que já não tá muito bem explicada né [...] então, agora uma amiga minha é professora dele, ele estuda numa escola particular... ela disse que agora... assim... acabou, ele brinca com os meninos... eu acredito assim, que a criança, ela escolhe o caminho desde pequeno, só que eu acho que se você influenciar a fazer isso, a continuar fazendo isso, ele vai, ele vai pra outro caminho. Ele vai gostar sempre da brincadeira de menina... querer ser mulher. Agora, eu acho que tem que assim, tratar de alguma forma e depois, futuramente, se ele quiser escolher esse caminho, é opção dele, mas, não desde criança, deixar assim [...].*

Nessa primeira fala, podemos observar que para a docente há a diferenciação de brinquedos e brincadeiras pelo critério do gênero, pois, para ela, certas brincadeiras são características de menina, como o caso da boneca. Outro aspecto que nos chama atenção é o

exposto em relação ao menino que só queria brincar com meninas. Para a professora e familiares, as atitudes do menino caracterizam uma pessoa do gênero feminino e, portanto, os responsáveis devem tomar alguma providência para que a criança não continue “fazendo isso”, para não ir “pra outro caminho”.

Na situação apresentada pelo *Trilhas da Diversidade*, questionamos as crianças sobre a seguinte situação: “Uma menina brinca de carrinho e futebol e a chamam de machona. É correto?”, uma delas respondeu: “Valdir: não. Por quê? Valdir: Ah... porque muié também joga bola”. No relatório (2011), referente à prática no *Projeto Brincadeiras*, segundo as educadoras, “as crianças responderam que não tem problema brincar juntos, e a Kauany afirmou que menina também pode ser boa jogadora de futebol”. Em outra pergunta sobre o futebol, o relatório (2011) expõe: “Na hora de escolher o time de futebol, os meninos não deixaram as meninas serem escolhidas, no mesmo momento a Giovana indignada disse que não estava certo. E, em seguida reforçou: Giovana: ah, eu não quero menino mandando em mim não”.

Então perguntamos às professoras o que acreditavam ser a resposta das crianças quanto a ser correto chamarem uma menina de machona porque brinca de carrinho e futebol. Para **AZALÉIA**, “não (com sinal de negação gestual). Eles vão dizer que às vezes isso é correto. A criança vai responder, mas a gente tem uma concepção que não, que não é o brinquedo que vai mudar uma criança”. E outra professora complementa:

ROSA: *é, porque a escola prega isso né... não é o brinquedo que vai mudar uma... eu tava falando isso com uma menina dessa pergunta aí... a minha filha andando na rua com o pai, acho uma carreta velha, só a parte da frente. Ela pediu para o pai dela que reconstruísse a parte de trás porque ela queria aquele carrinho. O pai dela pegou e construiu a parte de trás. Ela cata as calopsitas, as duas calopsitas, coloca lá dentro e sai puxando. E ela fala assim, olha quando eu crescer eu vou ser motorista. Eu vou pilotar moto. [...] mas, os brinquedos dela, foram brinquedos direcionados a menina. Porque o que minha mãe me ensinou era brinquedos DE menina. E eu ensinei pra minha filha brinquedos DE menina.*

Seguiram-se algumas discussões e exposição de opiniões, sendo a mesma professora questionada por suas colegas sobre a opção da filha quanto à carreta:

AZALÉIA: *nem por isso ela deixou de escolher a carreta pra brincar.*
ROSA: *não... não, ela não deixou de escolher a carreta, ela não deixou de jogar futebol com o pai, ela não deixou de soltar pipa.*
 [...]

***ROSA:** não, mas o dia de soltar pipa, o pai dela fez uma pipa pra ele, fez uma pipa pra ela, vamos soltar. Mas, a hora que ela vai brincar comigo, ela vai brincar com brincadeira de menina. Nós vamos brincar de Barbie.*

Por quê?

***ROSA:** porque eu gosto de brincar de Barbie. E ela também... eu acho... (risos)...*

É importante notar que a criança, mesmo com certas influências, direcionando-a para brinquedos que “condigam” com seu gênero, por vezes se comporta contrariamente às normas e padrões impostos por sua mãe. É o que se faz notar quando escolhe outros brinquedos e brincadeiras que não os apresentados pela mãe, e também quando supõe realizar profissões que antigamente eram vistas como masculinas. Borba (2005, p.51) afirma que as crianças se encontram em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo, e nesse contexto vão constituindo suas identidades como crianças e membros de um grupo social. Entretanto, elas não devem ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, “[...] mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação. Esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades”, como ressaltamos nas escolhas da criança em questão.

Na pesquisa *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil*, realizada por Finco (2003), a autora visa tratar o tema das relações de gênero a partir de um olhar não “adultocêntrico”, observando atentamente as transgressões. Através de observações em instituição de educação infantil e registros de brincadeiras coletivas, deparou-se com brincadeiras entre meninos e meninas em que não estavam delimitadas as fronteiras de gênero. Meninos e meninas vivenciavam momentos agradáveis, não importando ser homem ou mulher, menino ou menina (FINCO, 2003), o que observamos também na fala da professora sobre sua filha e na fala das crianças quando afirmam a possibilidade de meninas jogarem futebol.

Quando apresentamos a resposta das crianças em relação a esse assunto para as professoras, a **ROSA** disse:

***ROSA:** também joga bola. Nós temos a estrela do futebol aí, a Marta.*

Então, eles já veem isso na mídia né, pra eles não é tão incomum isso.

*[...] **ROSA:** Ô **HORTÊNSIA**, você lembra aquele ano, o campeonato de futebol? Você tava aqui né **IRIS**? Que a minha turma foi campeã? Que era a D. que coordenou o campeonato? Eu ganhei... [...] feminino e masculino, e as meninas participaram também.*

Percebemos nessa situação apresentada pelo jogo *Trilhas da Diversidade* que algumas crianças e também algumas professoras entendem ser a prática do futebol não exclusiva dos meninos, ou seja, ela é uma prática permitida para ambos os gêneros. Entretanto, podemos observar que a mãe – e professora – sente-se incomodada com certas escolhas da filha, visto que para ela, oriunda de uma educação tradicional, há certa separação no que se refere aos gêneros e suas possibilidades e escolhas. Esse fato se verifica em um questionamento feito pela professora no decorrer do curso, referindo-se à escolha de sua filha pelo futebol:

***ROSA:** lá na escola que a minha filha fica [...], eles fazem capoeira, balé, a capoeira, tudo bem gostei, a dança de rua, tudo bem, gostei. Mas, o futebol, que eu não tô gostando. Eu não tô gostando. Eu tenho medo das curvinhas dela vira curvinha de homem (risos). [...] ah, ela chega com a canela roxa, ela é delicada. E aí eu tenho medo de ficar com a perna grossa, sabe perna de homem.*

Há, nesta perspectiva apresentada pela docente, a continuidade das representações de corpo condizentes com um gênero, em que características femininas devem ser prezadas na mulher, como afirma Louro (2000a), pois o feminino é positivo se encontrado na mulher, e o mesmo pode-se dizer do masculino em homens, do contrário, torna-se algo fora do padrão esperado e, por isso, indesejado.

Algumas professoras defenderam a prática do futebol, questionando a posição da professora quanto a certas “curvinhas” masculinizadas. **HORTÊNSIA** diz: “*you tem exemplo aí na sua frente... (referindo-se a mim)*”. **BEGÔNIA**: “*a Cássia não tem curvinha de homem não*”. A professora D. que estava nos acompanhando no desenvolvimento do curso disse: “*Nos EUA o futebol, o nosso futebol lá, é de mulher. Futebol deles, de ‘homem’, é outra coisa*”. Então a **ROSA** diz: “*ah, eu assisti uma entrevista da Marta, olha ela, meu Deus do céu, ela é bonita, mas, assim, você viu assim...*”. **BEGÔNIA**: “*you acha que ela tem um jeito meio masculina? Masculinizada?*” **ROSA**: “*eu achei sim...*”. Esta posição reafirma um argumento de Goellner (2006, p.1) sobre a aproximação, por vezes recorrente, “[...] entre o futebol e a masculinização da mulher e naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza”, representação esta que só pode ser compreendida a partir de uma visão essencialista dos gêneros que não permite visualizar as multiplicidades contidas em cada polo.

Ao partirmos para um aprofundamento da questão referente ao futebol e a outras atividades que pudessem ser caracterizadas como associadas a um dos gêneros, surgem

algumas restrições feitas pelas docentes e também pelas crianças, o que se percebe quando invertemos a pergunta, colocando o menino na situação principal. Na proposição: “Meninos que não gostam de futebol e brincam de boneca: a) devem ser considerados “mariquinhas”; b) têm o direito de brincar com aquilo de que gostam e serem respeitados por isso; c) merecem ser alvo de gozação, pois boneca é coisa de menina”. Maria respondeu: “*b. Por quê? Maria: Ah, porque brinquedo foi feito pra todos*”. Já Paulo respondeu: “*Não, meninos não podem brincar de boneca, isso é coisa de menina. E menina não pode brincar de carrinho, porque é coisa de menino isso*”.

No relatório fica explícita a diferenciação de gênero quando Giovani se expressa.: “O Giovani (5 [anos]) era o único que não aceitava algumas respostas, para ele meninos devem brincar com coisas vistas como de meninos, ou seja, carrinho, cor azul e para ele é inaceitável a ideia de meninos brincarem de bonecas, entre outros” (RELATÓRIO, 2011).

E outra educadora aponta suas percepções da intervenção:

[...] vi uma menina respondendo uma pergunta sobre meninos brincando de boneca. Ela se mostrou contra, mesmo com a intervenção das educadoras. Perguntamos se era errado menino brincar de boneca e qual seria o problema, ela não soube responder, mas ainda assim continuou afirmando que boneca é coisa de menina. Quando perguntamos sobre meninas brincando de carrinho, ela também disse que é errado, que menino é que brinca de carrinho, e disse que não tem vontade de brincar disso (RELATÓRIO, 2011).

Outro momento, ainda apontado pelas educadoras, refere-se à permissão para que meninas brinquem com brinquedos socialmente considerados de meninos. Entretanto, no caso dos meninos há um preconceito maior, como fica claro no relatório (2011):

[...] em relação a meninos brincarem de boneca e meninas de carrinho: os meninos responderam que menina pode brincar de carrinho, mas não afirmaram o mesmo quanto a meninos brincarem de boneca, sempre ficavam receosos com os pensamentos dos outros colegas, já que as meninas eram mais receptivas à ideia de brinquedos diversos para ambos os gêneros.

Entre as crianças, percebemos que há diversas maneiras de pensar em relação aos brinquedos e seus gêneros, o que nos remete a um ponto explicitado por Wenetz (2012), afirmando existir uma mobilidade na classificação de brincadeiras das crianças, ou seja, entre as falas/discursos e a prática das atividades, pois algumas crianças afirmam que os brinquedos são feitos para todos e, portanto, permitidos para todos, como observamos no início das explanações. Entretanto, outras crianças, como Giovani e Paulo demonstram seu

entendimento sobre a existência de certas masculinidades que não “permitem” a utilização, por meninos, de brinquedos considerados femininos e vice-versa.

Segundo a autora,

O processo de generificação acontece através da aproximação ou do afastamento das crianças na realização da brincadeira, pois o sujeito estará a ele articulado, independentemente do modo como se envolve na atividade, seja brincando por vontade própria, seja brincando direcionado por adultos, seja falando sobre a brincadeira, seja se afastando de quem brinca. Assim, temos um processo dinâmico e contínuo de negociação, na medida em que a criança, convivendo com as outras (tanto meninas quanto meninos), modifica-se e constitui-se. Por exemplo, uma brincadeira pode ser classificada pelo modo como se brinca (brincadeira de boneca), pelo sujeito que brinca (menino ou menina), pelos parceiros com os quais se envolve na brincadeira (individual ou coletivamente) e ainda pelo brinquedo em si, o objeto que necessita para brincar (a boneca). Além disso, existem diferentes modos de brincar, e é justamente através dessa vivência da brincadeira que sentidos de gênero são atribuídos. [...] Em algumas brincadeiras, a generificação através da separação parece estar mais nítida e cristalizada; nítida, no sentido de mais inteligível, e cristalizada porque, de alguma maneira, aqueles significados são incorporados ‘naturalmente’ em tal brincadeira (WENETZ, 2012, p.143-144).

Por exemplo, em diferentes expressões de crianças, podemos verificar quais atributos culturais envolvidos na brincadeira de boneca são vinculados a meninos e a meninas. Assim, é possível distinguir “como ‘os meninos são mais fortes’, ‘fazem coisas de meninos’ e que as meninas ‘são mais fracas’ ou que simplesmente ‘fazem coisas de meninas’, como se fossem duas características facilmente demarcadas e fixas no jeito de ser menino e na maneira de ser menina” (WENETZ, 2012, p.144). Em outro trabalho, Wenz (2005), em pesquisa realizada em uma escola pública de Porto Alegre/RS, verificou que os meninos não aceitam como sendo própria deles a brincadeira com bonecas, mas sim com bonecos, ainda que a diferença seja apenas o fato de o boneco representar um homem (muitas vezes, um musculoso lutador). Explicita-se assim a forma como os atributos culturais são envolvidos até mesmo nos personagens das brincadeiras, vinculando características femininas e masculinas a esses artefatos.

Pesquisas (GOMES; CUNHA, 2011; PENTEADO; MENDONÇA, 2009; RIBEIRO, 2006a) realizadas sobre brincadeiras de meninos e meninas têm observado diferentes aspectos no que concerne às relações de gênero: a influência do brincar para que a criança possa transcender as fronteiras delimitadas pela estrutura binária de gênero; a manutenção de certas brincadeiras diferenciadas para cada gênero, como também a flexibilidade de algumas identidades, assumindo múltiplas formas de masculinidade e feminilidade nas práticas

cotidianas; e, ainda, em algumas populações, observam-se as diferenciações de gênero profundamente enraizadas na cultura local, em que se qualificam os comportamentos pertinentes aos grupos de meninos e de meninas, exigindo condutas sociais e sexuais específicas. Para Ribeiro (2006a), entre as próprias crianças da sua pesquisa, existe a manutenção do ser homem e do ser mulher pautada não só no aspecto biológico, mas em concepções socialmente apreendidas na família e no sistema das relações em que vivem.

A partir das pesquisas apreciadas, verificamos haver, em cada lugar e em cada cultura, diferenças quanto às representações que se têm das características femininas e masculinas, as quais muitas vezes são transmitidas para as crianças, observadas também nos momentos do brincar. Tratamos desse aspecto, em nosso estudo, abordando um contexto específico em que opiniões e realidades são perpetuadas, vivenciadas e mesmo reconstruídas pelas crianças.

Pereira e Mourão (2005), em uma pesquisa etnográfica realizada no Rio de Janeiro com crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, afirmam que meninos e meninas foram experimentando uma educação corporal com foco apenas em suas diferenças, sem vislumbrar incentivos comuns de convivência desses mesmos corpos na prática de ginástica, esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras, havendo diferenciação também em seus gostos e preferências.

Este imaginário circunscreveu-se no corpo de meninos e meninas e indicava que eles tinham a capacidade de produzir gestos e movimentos fortes, ágeis, viris e eficientes; e elas leves, graciosos, delicados e belos. As diferenças existentes entre os dois sexos, como a composição corporal e as qualidades físicas, acabam por definir alguns comportamentos mais identificados e apropriados a cada sexo. Atividades que exigem menor esforço físico e estão associadas à estética com movimentos harmônicos, leves e suaves, estão mais presentes nos movimentos das meninas, exaltando características de delicadeza e fragilidade como definidoras de sua identidade motora. Observa-se que, desde o nascimento, meninas e meninos são submetidos a um tratamento diferenciado que lhes ensina os comportamentos e emoções ‘adequados’ e ‘aprovados socialmente’ ao seu sexo (PEREIRA; MOURÃO, 2005, p.206).

Essa questão pode ser observada na fala de várias professoras, e também das crianças, quando se referiam a comportamentos e práticas comumente classificadas como femininas ou masculinas, verificando-se, entretanto, a possibilidade de transgressões, principalmente cogitadas por meninas. Em alguns momentos de intervenção com as professoras, elas demonstraram certo desconforto quando citavam exemplos de meninos e meninas que partilhavam de experiências e modos de vivências não condizentes com a prática cotidiana delas (professoras).

Realizamos a seguinte afirmação, partindo do *Trilhas da Diversidade* com as crianças:

Os meninos e as meninas que moram ao lado da sua casa brincam juntos.

Você acha que:

A) está certo.

B) está errado.

C) tem brincadeira que é só de menino ou só de menina.

[...]

Vitória: c. Por que você acha? Vitória: porque as meninas brincam de boneca, os moleque brincam de carrinho. Mas, só as meninas brincam de boneca?... Vitória: tem um moleque na minha sala que ele gosta de brincar de boneca... E o que você acha dele? Vitória: ele é legal. E é errado ele brincar de boneca? Vitória: não (sorriso desconfiado). E você, já brincou de carrinho? Vitória: não. E tem vontade? Vitória: não [...].

Para esta criança, meninos e meninas possuem brincadeiras próprias para cada gênero. Na situação posta, parece haver certa segurança por parte de meninas e de meninos em relação à classificação das brincadeiras. Wenzel (2005) afirma que as crianças não duvidam de que é *natural e normal* algumas brincadeiras serem só para meninas e outras só para meninos, pois, por estar tão naturalizado esse sentido para algumas crianças, não produz um estranhamento. Sendo assim, podemos retomar Foucault (1997), quando fala sobre os efeitos de verdade de um discurso, em que este se torna tão natural a ponto de ser tomado como uma *verdade*. Entretanto, também é observado que as crianças admitem algumas misturas, mais do que as professoras, no que se refere à transposição dos gêneros nas brincadeiras.

Dessa maneira, quando perguntamos às professoras o que elas achavam da proposição referente a meninos e meninas brincarem juntos, elas disseram:

BEGÔNIA: *está certo. Está certo? Vocês acham que eles responderam isso? BEGÔNIA: aham. BEGÔNIA: eles brincam muito juntos. Menina com menino.*

HORTÊNSIA: *Olha, aqui...*

ROSA: *oh, você sabe que eu sou egoísta né. Eu falo pro meu povo de Deus, as minhas meninas tão ficando mocinhas, então, eu... eu, dependendo da brincadeira, eu falo assim que eu não quero. Porque elas, agora, agora que tá a formação dos mamilos, tá começando... então, tá a flor da pele, eu não posso deixar o negócio pega ali não... então... se deixa pega... eu pego, eu falo pras meninas assim ó: vocês vão brincar no recreio, mas vocês vão brincar comportados, tá. Vocês, elas tão, algumas tão trazendo até livro de literatura pra ler no recreio, não sei se vocês já perceberam? São as minhas alunas tá. Os meninos estão trazendo as cartinhas pra estar brincando entre eles, e as mocinhas elas conversam entre elas, sei lá... mas, elas não ficam correndo, não ficam pulando, saltitando de jeito nenhum. E... na rua, por exemplo, eu vou pegar na rua de casa, eu moro aqui no Sarandi, bem ali na periferia. E, na rua da minha casa, as mães elas não deixam as meninas brincarem com os meninos, as mães não deixam as meninas irem na casa das outras meninas, eu não deixo a minha filha brincar com as outras*

*meninas da rua. As outras mães também não. E os meninos, eles jogam bola na frente da minha casa, e falo pra eles que eles cuidam da minha casa. Eles jogam bola na frente da minha casa que é lugar mais plano que tem, só jogam eles, eles não convidam as meninas pra brincar. Eu to falando da minha rua viu **HORTÊNSIA**... as únicas amiguinhas que tem de falar oi, tudo bem, agora é a filha da Maria, minha amiga, e as meninas se veem uma vez por semana, mas elas não tem contato de ficar brincando ali, a minha filha brinca só no colégio, aqui na... perto de casa... e a hora que as crianças menores estão na rua, os pais estão lá fora olhando elas andarem de bicicleta, e elas vão e andam de bicicleta. Depois, tem o horário, o horário das 5h até às 7h, é o horário dos meninos jogarem futebol. As menininhas não vão andar mais de bicicleta. Elas vão se machucar. Então, é uma rua sem saída, e isso é... os pais ficaram com medo, porque teve uma época, não sei se a **BEGÔNIA** tava na supervisão ainda, que a minha aluninha foi estuprada. Então, foi bem aqui nessas proximidades aqui, e nisso eu sofri, os pais, a comunidade sofreu, a escola em si sofreu, então, eles acham assim que, essa proteção é uma forma de cuidado mesmo. E aqui na escola, também, eu prego isso com as minhas meninas. Eu sou careta, sou. Só que eu não vou falar assim, você tá proibida. Só que eu oriento. Eu praticamente induzo elas a não brincarem com os meninos. Porque os meninos da escola, têm uns meninos muito sem vergonha, malícia, malícia, eles são sem vergonha... então, pra eu evitar barrar na porta da sala dos professores, então eu não deixo minhas meninas ficarem “saracutiando” pelo pátio da escola, não deixo meus meninos, papapa papapa pá (sinal de continuidade).*

Na fala da professora **ROSA**, um aspecto explicitado diz respeito ao que pontuam Lopes e Vasconcelos (2005 *apud* WÜRDIG, 2007), quando estas expõem sobre haver uma estreita ligação entre a infância e o lugar onde ela é vivenciada. As crianças, ao se apropriarem e ao se criarem em um determinado lugar, criam diferentes histórias em suas diferentes geografias, influenciadas também pela cultura a sua volta. Há uma diferenciação quanto à educação de meninos e meninas em determinadas regiões, como notamos nas pesquisas apresentadas (GOMES; CUNHA, 2011; PENTEADO; MENDONÇA, 2009; RIBEIRO, 2006a).

Há uma distinção maior entre as crianças por gênero, à proporção do aumento da idade, intensificando-se o grau de separação (WÜRDIG, 2007; PEREIRA; MOURÃO, 2005; PENTEADO; MENDONÇA, 2009). E essa caracterização apresenta-se nas regras incutidas pela escola e na educação imposta pelas famílias, mesmo que por vezes, na mídia e em outros meios, haja certa defesa da igualdade na educação de meninos e meninas. Pereira e Mourão (2005) verificaram também que algumas professoras reforçam, mesmo que inconscientemente, a separação das crianças por sexo. Até mesmo o fato de não discutirem com os alunos sobre a separação entre os universos masculino e feminino nos rituais da escola, não interferindo nessa ordem estabelecida, já seria um indicativo da pouca atenção que

dão ao assunto. Ao contrário, como se vê no caso explicitado pela nossa pesquisa, por vezes, a professora é a pessoa que ajuda a inculcar essa separação e diferenciação na educação das crianças.

Embora não possamos generalizar, relacionando determinadas situações a todas as docentes e famílias, não podemos também negar a recorrência do pensamento da separação por gêneros em diversas crianças do projeto e em algumas professoras. Porém, é importante registrar que as crianças não brincam exclusivamente segregadas. Grupos mistos são menos frequentes, porém não raros. Em relação à segregação, Silva *et. al.* (2004) encontraram um resultado bastante revelador da conduta de meninos e meninas: a significativa penetração das meninas nos grupos de meninos e em suas brincadeiras. Esses autores argumentam que a penetração das meninas no espaço masculino não se dá apenas pela pouca disponibilidade de parceiros (elas mesmas poderiam se segregar em grupos menores), mas sim por resistência e pressão das meninas que invadem e se apropriam da “cultura masculina”, diminuindo a distância entre os dois gêneros, como observamos na fala da professora **MARGARIDA**:

[...] eles [os meninos] ficam jogando bola em frente a minha casa, mas não deixa nenhuma menina lá, só tem minha prima que tá lá. Que ela gosta de brincar com os meninos (risos), ela é danadinha. Mas a minha vó não gosta, porque assim, pela idade, ela fala assim que menina tem que se por lugar dela, então ela chega lá pra brincar, e já diz assim: você não tem vergonha não, só você de menina, você não se coloca no seu lugar menina. E se um menino te chuta lá, te machuca, você nessa idade né. Então, minha vó fala assim pra ela né. Quando minha vó não tá vendo ela fica lá na pontinha olhando, aí minha vó entra pra dentro ela vai. Mas adianta né, então acaba brincando. Mas tem que tomar cuidado.

No estudo de Fiaes *et. al.* (2010) – realizado com sujeitos de 1 a 18 anos de idade em parques públicos de Salvador – as autoras mostram que meninas entre quatro e seis anos parecem dispor da mesma oportunidade para brincar na rua que os meninos. Após essa faixa, e marcadamente a partir dos 13 anos, pode ser visto um maior “recolhimento” das meninas às suas casas, fato que explicam como resultante de certo envolvimento das meninas com trabalhos domésticos e da crença popular de que a rua é mais perigosa para as meninas.

Segundo a pesquisa de Silva *et. al.* (2004, p.116), realizada em Belém/PA, a brincadeira e a estreita convivência das crianças/adolescentes na rua é uma realidade que torna esse contexto um importante disponibilizador de evidências descritivas sobre a diferenciação de gênero, sua natureza e suas inter-relações. As autoras verificaram que 100% dos meninos de até 14 anos estavam brincando na rua, contra apenas 91% das meninas. “Embora pequena (9%), essa diferença pode ser indicativa de uma maior pressão adulta sobre

as meninas, já que algumas não têm permissão dos pais (ou das mães) para brincar na rua”, fato que também observamos nas experiências realizadas no local da pesquisa, como relatado por uma das professoras. As autoras notaram que a participação de meninas e meninos em brincadeiras consideradas predominantemente de um dos gêneros parece estar acontecendo, mas entre os meninos esta penetração nas brincadeiras mais “femininas” acontece em menor quantidade (SILVA *et. al.*, 2004).

A frequência e variedade de atividades e brincadeiras de crianças na rua parece credenciar este espaço como um importante contexto de desenvolvimento, uma expressão do tempo despendido e das possibilidades de amplas e variadas relações, interações, confrontos e aprendizagens (SILVA *et. al.*, 2004, p.120).

As autoras afirmam que a rua é um espaço de ocupação sexualmente diferenciado, no qual elas encontraram tanto diferenças na participação por gênero quanto na diversidade das culturas lúdicas. Podemos questionar, na nossa pesquisa, sobre a diferença da participação das crianças na rua como implicação das noções de diferenciação sexual, pois a rua continua sendo um espaço de domínio masculino, em variadas situações. No espaço público parece haver necessidade de vigilância constante dos/as adultos/as sobre as crianças, para que nada saia do controle, como a professora **ROSA** expõe:

*[...] ó Cássia, eu não vou dizer que minha filha brinca só com menina também não, ela tem assim, tem o Cristiano, o Cristiano é um menino de família de bem, que ela brinca tranquilo. A Iza, nós fomos pra praia, né **GARDÊNIA**, a Iza, o Lucas, a menina daquela outra mulher lá, eles brincaram o tempo todo. Eles brincam. Só que, a **GARDÊNIA** tava cuidando do filho dela. É homem, mas ela tava cuidando. Eu tava cuidando da minha. O negócio não pode sair do nosso controle.*

Felipe (1999, p.169 *apud* WENETZ, 2005, p.45) entende que “os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns dos exemplos de como os indivíduos vão se constituindo”, muitas vezes, presos a normas e padrões que separam “destinos” para cada criança, de acordo com seu gênero.

A pesquisa de Straub (2002) desenvolve-se sobre os modos como acontece um disciplinamento do corpo infantil através das brincadeiras, observando como estas são parte de um grande contexto que captura as crianças e o caráter produtivo do poder ao produzir um determinado modo de ser criança. Aborda também a forma pela qual a vigilância, a sanção

normalizadora e o controle do tempo, do espaço e dos gestos operam nas brincadeiras na construção da criança.

A sanção normalizadora opera, segundo Foucault (2000), para ajustar os comportamentos individuais, os quais devem ocorrer dentro de padrões que produzam os sujeitos normais. Afirma que “lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2000, p.123). E essa vigilância constante que se dá, como afirma a professora **ROSA**, para que as crianças não fujam do controle, tem reflexos diferentes na brincadeira dos meninos e das meninas.

Entretanto, percebemos certa resistência também por parte de algumas crianças, como mostra o relatório de uma educadora, e que nos surpreendeu positivamente:

Ao adentrarmos na escola, fomos brincar de bola, ele [criança] começou a fazer embaixadinha. Fiquei encantada com aqueles pezinhos sujos, fazendo tantas embaixadinhas, então pedi para que ele me ensinasse, ele tentou, mas não teve jeito. Então falei para ele: Porque será que eu não consigo ser boa igual a você? Ele então retrucou, é porque você tem o pé muito grande! (RELATÓRIO, 2011).

Como afirma Sarmiento (2003, p.53),

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empenham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição de social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida.

Segundo Finco (2003), a variedade dos brinquedos e as diversas opções de brincadeiras podem favorecer a ocupação dos espaços por meninas e meninos indiscriminadamente. Os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, próprios de significados e de um enredo social, e as crianças estão a todo o momento recriando novos significados para esses elementos culturais. Quando há a categorização dos brinquedos como sendo femininos ou masculinos, por exemplo, essas categorizações são construções criadas por adultos/as. Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver.

Sendo assim, também precisamos problematizar a relação entre brincadeiras e sexualidade, pois naquelas, em alguns momentos, certos estereótipos são utilizados para se referir a sexualidades que se desviam da norma.

5.2 “MINHA TIA BRINCOU COM MOLEQUE E VIROU GAY”

O título desta seção mostra certa confusão por parte de algumas crianças – e professoras – quanto à questão de gênero e sexualidade. Percebemos a amarração presente entre a identidade de gênero e a identidade sexual, de modo que passam a ser confundidas, a ponto de muitas/os classificarem certas “características” femininas e/ou masculinas como atributos dissimuladores para “ser ou virar” homossexual, se encontradas no gênero oposto. Essa questão tem a seguinte proposição no *Trilhas da Diversidade*:

Imagine que Joãozinho não deixou Mariazinha participar da brincadeira porque ela é menina.

- A) a atitude de Joãozinho é errada, pois todos devem ter os mesmos direitos.
- B) se fosse com você também não deixaria meninas brincarem com meninos.
- C) você acha que Joãozinho está certo, pois meninos e meninas têm coisas certas para cada um.

As crianças responderam:

Eloisa: *todos podem brincar. Por que vocês acham isso?* Eloisa: *porque meninos e meninas pode brincar juntos.* Giovana: *minha mãe não deixa eu brincar com moleque.* Eloisa: *se menino brincar com menina vira gay. Minha tia brincou com moleque e virou gay. E agora ela tá namorando com uma menina.* Joana: *ela virou bicha (deboche). Mas, por que bicha?* Eloisa: *não é bicha.* Joana: *sapatona.* Eloisa: *ela era mulher, aí brincou com menino e virou menino. E agora namora com menina.*

No relato das educadoras, há a seguinte complementação para a discussão: “A Luana respondeu que a atitude de Joãozinho é errada, pois todos devem ter os mesmos direitos; ela ficou confusa ao responder por que não entendeu a palavra ‘direito’, mas ela acha que menina e menino devem brincar juntos” (RELATÓRIO, 2011). E após se inteirarem da resposta das crianças, as docentes ponderaram: “**BEGÔNIA**: *nossa gente. Que perigo na cabecinha dela gente. Que perigo.* **HORTÊNSIA**: *ai que dó né menina.* **ROSA**: *não vou dizer que a Iza não brinca, mas ela brinca sob os meus cuidados”*.

Visualizamos na opinião das crianças a possibilidade de meninos e meninas brincarem juntos/as, entretanto, entra em cena a presença da proibição adulta de que meninas não devem brincar com meninos, como apresentado nas falas de Eloisa, sobre a criança que comenta o caso da tia a qual, na concepção da criança, por brincar com meninos tornou-se gay, o que

pode ser uma representação também conduzida por adultos/as para conter a aproximação das meninas aos meninos em brincadeiras e convivências diárias. Neste aspecto, desde pequenas, algumas crianças se utilizam de justificativas também empregadas por adultos, tentando relacionar a orientação sexual a alguma experiência na infância que possa explicar dada “escolha” pela sexualidade “ilegítima”. Também na fala de **ROSA** percebemos que a professora tenta justificar suas proibições apresentando algumas ressalvas.

Nesta perspectiva, poderíamos perguntar: por que é tão importante para muitas pessoas desvendar uma suposta “causa” da homossexualidade? Será que essas mesmas pessoas se preocupariam em desvendar as causas da heterossexualidade? Nas discussões sobre as “causas” da homossexualidade ou da transexualidade, desdobra-se uma série de argumentos preconceituosos que muitas vezes não são percebidos como tal.

Alguns relatos das docentes citam comportamentos contrários às “normas” de gênero estabelecidas. Muitas vezes, no intuito de esclarecer esses desvios, essa subversão às normas cria situações em que argumentos preconceituosos são proferidos. Para alguns, um menino brincando de boneca é um claro indício de homossexualidade. Mas é importante aqui perceber o quanto essa questão está muito mais ligada ao conceito de gênero do que à orientação sexual em si. E, quando relacionada à sexualidade, no caso do *gay*, é vista como um problema, algo que deu errado na criação (BORTOLINI, 2008).

Em relação a esse aspecto, Louro (2009) ressalta a necessidade de reconhecermos a profunda articulação existente entre sexualidade e gênero, a ponto de esses conceitos, às vezes, mostrarem-se confundidos. É comum um homem homossexual ser qualificado de ‘mulherzinha’ ou uma mulher lésbica ser considerada uma mulher-macho, percebe-se então que “[...] a transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma ‘perda’ do seu gênero ‘original’” (LOURO, 2009, p.91).

Em nossa cultura esse processo de heteronormatividade parece ser exercido de modo mais intenso quando se trata do gênero masculino. Desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de atenção na construção de uma sexualidade heterossexual, como apresentamos na fala da professora **MARGARIDA**, no início das discussões sobre gênero e brincadeiras. Aos meninos, não são permitidas práticas de afetividade, que costumam ser comuns entre mulheres, cultivadas nas relações de amizade.

Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de “abrir o coração” para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura.

Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A “camaradagem” masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado) (LOURO, 2009, p.91).

Sobre o homem, há uma vigilância constante visando a não abertura de “brechas” para uma possível identidade desviada. Entre as próprias crianças há essa vigilância, advinda também dos/as adultos/as, como observamos em alguns excertos das falas das docentes. **HORTÊNSIA**, dando o exemplo do neto, expõe a situação em que ele não admite qualquer transgressão de gênero por parte de um colega, quanto à opção por brincar de bonecas, dizendo: “[...] *vó, eu não acredito que o Bruno vai brincar de boneca. [...] Eu vou brincar de boneca vó? Eu sou homem [...] quem brinca de boneca é menina, eu vou brincar de carrinho [...]*”. E na sequência **MARGARIDA** dá o exemplo do seu marido, dizendo: “*engraçado que até os homens falam: ah, tá brincando de boneca, vai virar menininha. Porque o meu marido mesmo, ele faz isso com o meu priminho. Ele vê isso, ele fica brincando, ele fala assim: vai virar menininha*”.

De acordo com o processo de socialização masculina, o aprendizado do papel do homem se efetua por meio de uma oposição constante à feminilidade. A virilidade não é dada a priori, ela deve ser fabricada. O defeito mais grave da maquinaria destinada a produzir a virilidade é a produção de um homossexual. Ser homem significa ser rude (ou até mesmo grosseiro), competitivo, desordeiro; ser homem implica olhar as mulheres com superioridade e detestar os homossexuais. Fortalecer a homofobia é, então, um mecanismo essencial do caráter masculino, pois ela permite repelir o medo secreto do desejo homossexual. Para um homem heterossexual, confrontar se com um homem efeminado desperta a angústia em relação aos elementos femininos de sua própria personalidade. Ainda mais que essa última teve de se constituir em oposição à sensibilidade, à passividade, à vulnerabilidade e à doçura, como atributos do “sexo frágil” (BORRILLO, 2009, p.35-36).

Comportamentos que possam garantir essa norma heterossexual, e que demonstrem certa distância de atributos femininos são constantemente reafirmados, como observamos em um excerto do Relatório (2011): “Rogério, Paulo e alguns outros meninos ficavam atrapalhando a brincadeira, puxando a corda e pisando em cima desta. Eles estavam bem agitados, principalmente o Paulo, não escutava nenhuma das educadoras, brigava e batia em outros meninos”.

Para os homens, voltam-se as proibições a quaisquer brincadeiras e brinquedos que, segundo o senso comum, possam torná-los afeminados. Para mulheres, são indicadas outras brincadeiras visando à feminilidade, desdenhando-se tudo o que possa masculinizá-las, para não criar a possibilidade de desvio à norma heterossexual.

[...] o comportamento considerado natural é que meninos brinquem de futebol e as meninas não. Se alguma delas tenta resistir através da própria brincadeira podem ser capturadas novamente ao serem classificadas como “meninos” ou outro apelido. Isso se estabelece para não desequilibrar a hegemonia da heterossexualidade e a dicotomia tradicional homem-mulher (WENETZ, 2005, p.161).

E assim se repete também nos esportes, como propõe Wenez (2005), uma lógica heteronormativa, prática a partir ou através da qual se reforçam características que devem corresponder a homens, como no caso do futebol (no Brasil), ou a mulheres, como no caso do balé.

Entretanto, também observamos crianças se posicionarem contra a normatização de práticas que comumente são vistas como femininas, como notamos na exposição da educadora do *Brincadeiras* em seu Relatório (2011):

Um dos questionamentos que presenciei foi em relação a uma afirmação que dizia que o grupo de ginástica de uma escola deve ser composto por meninas somente. Quem estava no grupo quando eu vi eram a Kauany, o Vitor e o Diego. A Kauany estava bem ativa, quando falei a afirmação ela disse que era mentira, que meninos podiam fazer ginástica também, que não teria problema nenhum e que não era errado. Ela falou tudo muito espontaneamente, e realmente dava para ver que ela acreditava naquilo. Os meninos estavam mais tímidos, responderam o mesmo que ela depois que ela falou.

Outra questão do jogo se refere às brincadeiras e às diferentes maneiras de expressão das identidades, propondo: “Cada vez mais os/as alunos/as da escola X sentem-se à vontade para se expressar, sem receio de serem tachados de “bichinhas” ou “machonas”. Você gostaria que sua escola fosse assim? A) sim. B) não”. Diversas vezes em que fizemos esta pergunta, o sentido foi deturpado pelas crianças, fato que observamos ser decorrente das palavras estereotipadas “bichinha” ou “machona”. A partir da pergunta, as crianças expuseram o caso de um colega que era ridicularizado pelo modo de se expressar.

Quando se trata alguém de “homossexual”, denuncia-se sua condição de traidor/a e desertor/a do gênero ao qual ele ou ela pertence “naturalmente”, segundo Borrilo (2009). As autoras Lionço e Diniz (2009) sustentam que, aliada à censura implícita à diversidade sexual,

encontra-se afirmada a compulsoriedade da heterossexualidade. Há uma exigência normativa que tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica. As diferentes maneiras de viver seus gêneros implicam na discriminação, pois a compulsão pela heterossexualidade impõe modos de viver que condigam com os gêneros e sexualidades aceitos socialmente. A sexualidade não-heterossexual constitui-se um tabu.

Mas, como afirma Louro (2009, p.91):

Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero- sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. A heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política.

É oportuno refletir como são diversas as aprendizagens, de acordo com o espaço onde se pode brincar, pois esse expediente estabelece as condições para que algumas coisas sejam permitidas e outras não. Observar como as normas acontecem e como elas se encontram relacionadas à produção das diferenças e desigualdades de gênero e sexuais permite argumentar sobre como as crianças atribuem diferentes significados às brincadeiras de meninos e de meninas (WENETZ, 2005).

Quando as normas deixam de ser problematizadas, elas operam para produzir noções de masculinidade e feminilidade.

[...] as brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma produção dos sujeitos disciplinados por viverem dentro de um contexto social e histórico onde assumem um jeito de ser menino e um jeito de ser menina, enquadrados nos padrões que sua sociedade considera como *normais* (WENETZ, 2005, p.181).

Sendo assim, há a necessidade de reflexão sobre as convenções naturalizadas pela sociedade, e reproduzidas pela educação. Precisamos estimular atitudes de respeito mútuo no sentido de caminhar para a superação dos preconceitos baseados nas diferenças biológicas.

Segundo Borba (2005, p.55),

O brincar é uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo.

E como tal, o tempo da criança e do brincar é um “tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2002, p.17). Nesse espaço-tempo do brincar, passado, presente e futuro, as brincadeiras que se repetem são recriadas a cada novo brincar, anunciando novas possibilidades de brincar e de agir sobre o mundo (BORBA, 2005).

Como afirma Sayão (2001-2002), as brincadeiras livres em espaços externos ou internos são, realmente, oportunidades privilegiadas em que as crianças podem vivenciar experiências inovadoras, explorar o proibido, tecer hipóteses sobre as coisas e, paulatinamente, afirmar sua identidade através das interações com a cultura da sociedade.

Por esse expediente, diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos os quais envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. “[...] Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero” (SAYÃO, 2001-2002, p.5) e identidade sexual.

De fato, as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas há uma forte tendência de buscar nele o parâmetro para a expressão dos seus desejos. Isso justifica a necessidade de integrar meninos e meninas nos espaços educativos voltados para a infância, atribuindo significados para as suas necessidades (SAYÃO, 2001-2002, p.9).

A brincadeira, como foco das discussões nesta seção, é “[...] concebida ao mesmo tempo como fato da cultura e como espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis” (BORBA, 2005, p. 57). Ela, que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso (BROUGÈRE, 2008).

Por razões como essas, torna-se importante pensar o contexto da brincadeira na educação das crianças, pois é também através do brincar que elas recriam seus espaços de convivência. Citamos, a passo de concluirmos as discussões desta seção, um fragmento coletado dos relatórios das educadoras do *Projeto Brincadeiras*, sobre o brincar:

Ao pegar as crianças, passando pelas casas, já se ouvia as crianças falarem, o pessoal da UEM tá aí, vamos brincar, interessante que uma das crianças a Carolina quando estávamos indo para a escola, ela dizia que já estava com saudades e achava que não iríamos mais voltar, dizia gostar muito de nós, porque ela gosta muito de brincar (RELATÓRIO, 2011).

Como afirma Kramer (2003, 0.121-122 *apud* WURDIG, 2007, p.57),

Dizer que a criança é cidadã de direitos é entender que tem direito à brincadeira, a não tomar conta de outras crianças, a não trabalhar, a não exercer funções que, em outras classes sociais, são exercidas por adultos e, em grande parte das situações, são remuneradas. Que têm direito à educação [...].

Dessa forma, nós, educadores e educadoras, precisamos estar atentos aos rituais escolares e não-escolares para que ali não se corra o risco de conservar padrões de comportamentos focados nas diferenças entre as pessoas e que atuam como fatores hierarquizantes de enquadramento social.

Após discutirmos o papel da brincadeira, e também a influência de instituições como a família e a religião na vida das crianças, problematizamos um último aspecto imbricado na pesquisa de campo, e fundamental para a conclusão desta pesquisa: o papel da docência e da instituição escolar na educação de meninos e meninas, e na perpetuação ou superação de paradigmas presentes nas sociedades ocidentais.

6 GÊNERO, SEXUALIDADE E DOCÊNCIA

Nesta seção realizamos discussões a partir dos discursos das professoras na pesquisa de campo acerca da docência e da instituição escolar, entendendo-as como corresponsáveis pela manutenção ou quebra de paradigmas, seja no campo do gênero, sexualidade, etnias ou classe social.

Louro (2008, p.20) aponta que “novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir”. Neste sentido, essas transformações, cada vez mais perturbadoras, passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais, como é o caso da instituição escolar.

Segundo Teixeira e Dumont (2009, p.11), hoje no Brasil, as discussões sobre equidade de gênero têm prioridade no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Políticas para Mulheres (PNPM). “Diante disso, evidencia-se a necessidade da inclusão da questão de gênero nas discussões dentro da escola. A análise crítica do gênero possibilitará [...] que desenvolvam posturas conscientes e preventivas diante de preconceitos”.

A implantação das políticas de equidade nas políticas públicas, visando à incorporação de valores de respeito às diversidades, supõe a necessidade de se repensar o papel das escolas, no sentido de modificar a sua prática, para que possam ser realmente transformadoras na educação de meninos e meninas, e na sociedade em geral.

6.1 “[...] TEM PROFESSORA QUE TEM UMA BARREIRA [...]” : FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADE

Em um primeiro contato com uma das professoras, perguntamos se havia algum tipo de abordagem quanto a essas questões na instituição escolar. **BEGÔNIA** respondeu:

É abordado, mas aí fica muito... enquanto grade, enquanto conteúdo. Aí, quando surge é, algum questionamento, as professoras, elas, procuram trabalhar essa questão. Mas tem professora que tem uma barreira ainda muito grande, né... pra trabalhar, aí aborda muito superficialmente, ou então fala assim: “ah, não, ainda não tá na hora, vocês vão ver lá no quinto ano”, entendeu... então, ainda tem muita barreira, elas tem uma dificuldade grande em se trabalhar esse tema.

Após a resposta da professora, indagamos se ela considerava essa barreira como falta de formação a respeito dessas questões ou se observava outras razões.

BEGÔNIA: *Ah... eu acho que é enquanto ... é uma certa vergonha assim que elas tem, eu acho formação mesmo, e educação... tem essa dificuldade em falar sobre o assunto né. Não é nem assim principalmente uma falta de preparo, acredito que talvez não sabe como abordar esse assunto com essa faixa etária, né, por exemplo, quando um aluno de primeiro e segundo ano faz uma pergunta relacionada, de repente, não tem como, não sabe como falar, e as crianças hoje em dia estão muito precoces né, a gente observa, nossa, como eles estão assim, eles fazem perguntas assim, que a gente recorda que antes eles não tinham essa curiosidade, eles estão precoces, aguça a curiosidade né [...].*

Muitas vezes, como afirma Cunha *et. al.* (2009), diante dos questionamentos e curiosidades das crianças a respeito dos órgãos sexuais e sobre a sexualidade, a reação de muitas/os professoras/es pode ser a de ignorar esses comportamentos, seja por falta de informação ou por não se sentirem à vontade com o tema. E esse comportamento pode levar muitas crianças a pensarem na questão como algo que não deve ser tratado com adultos ou, muitas vezes, como um tópico nem mesmo permitido para discussões.

Não obstante a sexualidade vir sendo discutida na contemporaneidade, e tais discussões inevitavelmente atingirem as escolas (LEÃO; RIBEIRO, 2009), algumas ainda apresentam resistências em aceitar as problematizações sobre gênero, sexualidade, etnia, classe social como parte da educação global do indivíduo.

Seja por meio da não problematização, seja por meio da manutenção do sistema de agrupamento das crianças por gênero na maior parte das atividades, em algumas escolas mais que em outras ainda estão presentes diferenciações de gênero que perduram na educação das crianças.

Ribeiro (2006b) cita uma pesquisa realizada em Rio Grande/RS com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que as mesmas utilizam distintos discursos e práticas para tratarem da sexualidade nas suas salas de aula.

Quando elas falavam desse tema, seja devido às perguntas formuladas pelas crianças, seja por estar estabelecido no programa escolar (4^a série), o discurso predominante era o biológico, em que eram explicadas as características anátomo-fisiológicas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Integrado a esse discurso atuaram outros, como o da família-reprodução em que a sexualidade se encontra fixada na reprodução, o que torna necessário o discurso biológico como mecanismo de controle da sexualidade e manutenção da família nuclear (branca, heterossexual, cristã). Em outras circunstâncias, quando as crianças manifestavam, em seus gestos,

atitudes, brincadeiras, tipos de comportamentos associados pelos adultos (professores e pais) como vinculados à sexualidade, outras formas de interdição emergiam como as repreensões, as denominações pejorativas e as transferências de turma e mesmo de escola na tentativa de inscrever nos corpos dessas crianças, tomadas como anormais, as identidades de gênero e sexuais hegemônicas. Em ambas as situações, articularam-se, ainda, os discursos da criança inocente e assexuada e da sexualidade como ato sexual, desconsiderando as aprendizagens das crianças nas suas experiências cotidianas – nos programas de televisão, nas brincadeiras, no convívio com a família e os amigos –, em que são inscritos determinados atributos sociais – maneiras de agir, vestir, brincar, de ter prazer e desejos – em seus corpos configurando as suas sexualidades (RIBEIRO, 2006b, p.104).

Observando essa análise realizada por Ribeiro (2006b), notamos que, por vezes – e esses aspectos podem ser notados também na escola onde realizamos a pesquisa –, apareceram algumas referências a alunos e alunas que se desviavam da norma e, portanto, seguia-se uma tentativa de fazê-los/as aderir à normatização. Outros momentos faziam referências a certa regulamentação das experiências das crianças dentro das brincadeiras, com “medo” de que elas pudessem ter contatos vistos como próprios dos/as adultos/as, que não pertencem ao universo infantil, e por isso eram e são proibidos.

Quando sugerimos às professoras a possibilidade de trabalho dessas questões fundamentadas no jogo *Trilhas da Diversidade*, elas disseram: “**TULIPA**: *acho que se a gente não tiver nenhum conhecimento, nenhum texto, nenhuma base, nenhuma preparação mesmo, sei lá, nem um filme, uma coisa antes pra preparar pra ir pra prática, aí tem que ter uma... [...]*”. A professora não concluiu a fala, mas percebemos que, no geral, elas sentiram-se receosas, principalmente quando apareciam no jogo situações em que se discutiam questões referentes à homossexualidade, pois, para elas, é um assunto que poderia trazer diversos problemas, sobretudo com pai/mãe e familiares.

6.1.1 “[...] nós teríamos um grande problema familiar [...]”

Nas discussões com as docentes, sobre o uso do *Trilhas da Diversidade* com as crianças, as professoras disseram:

ROSA: *nós teríamos um grande problema familiar ali também né, a questão da família. Algumas coisas que estão ali se chegasse ao ouvido dos nossos pais, eles viriam pra escola, chamaria atenção do diretor, do orientador, e até mesmo do professor, e ia até pro Pinga Fogo né (risos).* **BEGÔNIA**: *mas eu acho que envolve um trabalho com os pais.* **BEGÔNIA**: *de repente pros pais, o que se passa num programa, vamos supor, um programa de TV sem conteúdo, sem uma... sabe, algo assim de fato, que vai educar a criança... ao*

olhar deles é mais bem visto, é mais aceito, ou de repente ele não tá prestando nem atenção no que o filho está vendo, na internet ou assistindo, do que uma discussão dessa na escola. De repente partindo da escola dependendo a família, isso vai causar uma certa polêmica, digamos assim né.. mas, assim não que... porque na cabeça de alguns isso é um assunto proibido ainda né...

Há a presença/participação dos/as pais/mães e familiares na escola quando ocorre algo que, na concepção destes/as, poderia representar uma influência “negativa” para as crianças. As docentes usam como exemplo o fato de que muitos/as responsáveis pelas crianças poderiam até mesmo procurar a mídia, agindo como se esse tema fosse inteiramente proibido, principalmente na escola, local que exerce influência na constituição identitária das crianças.

Segundo Louro (2007b, p.125-126),

na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez também encontremos aliados e parceiras. Para professoras e professores, especialmente de 1º e 2º graus, os familiares dos/as estudantes se constituem em participantes diretamente envolvidos nas práticas escolares, seja como companheiros seja como avaliadores das atividades, das propostas pedagógicas, da organização curricular, etc. Se os/as docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados "responsáveis" pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes. Não é possível, pois, esquecer que todas as iniciativas ou proposições que pretendam problematizar o consagrado e o convencional encontram, de imediato e em primeira mão, como interlocutora — parceira ou opositora, aliada ou inimiga — a família.

Entretanto, sendo a família parceira ou opositora, como também sugerem as docentes, esses temas estão frequentemente presentes na vida das crianças. Seja na mídia, no dia a dia, ou por outras vias, elas “convivem com tudo isso” (**HORTÊNSIA**), e “só não vem da escola né” (**AZALÉIA**), “vem da rua, vem de casa” (**BEGÔNIA**). Nessa perspectiva, como propõe Soares (2006), diferenças étnicas, de gênero, sexualidades, regionalidades, são temas dos quais as docentes não costumam tratar, mesmo observando a presença constante deles no âmbito escolar e não- escolar. **BEGÔNIA** afirma que diversas situações se apresentam na vida das crianças, e precisariam ser problematizadas, “começando do marido bater na esposa, o pai bate na mãe, o vizinho... sofre violência sexual...”, e a professora **HORTÊNSIA** complementa: “dormirem todos no mesmo quarto, todo mundo no mesmo quarto. Crianças veem muita coisa ali, que, né, coisas do pai e da mãe”, assuntos que possivelmente, se discutidos no ambiente escolar, poderiam, por exemplo, possibilitar que menos crianças

fossem vítimas de violência sexual, um dos temas citados pela professora, ou então, menos crianças fossem vítimas de *bullying* por seu jeito de ser.

Muitas vezes, como afirma Lessa (1999, s/p.), a escola, junto com a família, “[...] constitui-se na instituição incumbida da difícil tarefa de domar a fera que existe dentro de cada criança para, quem sabe, um dia torná-la um adulto produtivo”, de tal modo que impede experiências e vivências que possam não ser vistas como produtivas, do ponto de vista da sociedade capitalista, essa sociedade do consumo.

6.1.2 “[...] você fala meio superficial, porque eu não vou abordar nada...”

As professoras, por diversas vezes, citaram ações tomadas no cotidiano da escola, acreditando terem sido os momentos apropriados para lidar com as experiências transcorridas. Segue um exemplo dado pela **ROSA**:

***ROSA:** então assim, na minha turma, essa semana nós tivemos um fato bem marcante, que uma menininha ficava apalpando o bumbum das outras, cinco apalpas. Aí, eu perguntei pra ela assim: mas, porque que você está fazendo? Estou brincando. Mas porque que você está brincando? Aí a gente começou a conversar né. Aí eu perguntei pra ela assim: aí outra menina falou assim, ah professora, eu acho que ela é “pezão”. Eu falei assim: você é “pezão”? Que que é “pezão”? “Pezão” professora, uma mulher que gosta da outra. Eu olhei pra cara dela e perguntei: você é “pezão”? Ela falou: não. (risos). Aí eu olhei pra cara dela e falei: Se você não é “pezão”, se você gosta de... você gosta de mulher ou você gosta de homem? Eu gosto de homem... tá bom. Muito bem. Aí, a gente começou a conversar né... eu peguei e falei assim oh, a única coisa, você tem que respeitar. Ela não gostou, ela se sentiu ofendida de você ter apalpado o bumbum dela. Mas, se você vai escolher ser “pezão”, igual as crianças comentaram, se você quiser namorar com uma outra moça, não tem problema nenhum. Aí a outra menina, ergueu a mãozinha, professora, minha tia é “pezão”. Ela tem a namorada dela. Aí eu peguei e falei assim: olha gente, eu também tenho uma sobrinha que é “pezão”, ela casou com uma outra mulher, mas nem por isso que eu vou desrespeitar a opção dela, mas só que naquele momento ali eu poderia estar conversando com ela, só que num outro momento eu não poderia estar fazendo isso, porque daí os pais cairiam em cima de mim. Sabe, eu acho que dependendo do local ali, como que está sendo abordado isso não, eu tiraria... esconderia...*

Nesse exemplo, a professora tentou, a seu modo, problematizar a questão, inserindo as noções de respeito, segundo a mesma. Porém, ao aderir à nomenclatura sugerida pelas crianças e questionar a criança sobre sua sexualidade, implicitamente acaba direcionando a resposta da criança. Entretanto, percebemos que quando surgem determinadas situações dentro de sala de aula, de uma maneira ou de outra, algumas docentes acabam problematizando os ocorridos. É preciso refletir principalmente sobre a maneira como

realizamos a intervenção, pois essas situações podem causar grandes impactos na vida da criança, caso ela se sinta punida ou desprezada pelas demais crianças.

Outro exemplo dado pela professora dizia respeito a um projeto realizado nas escolas, com a utilização de jornais semanais para discussão de uma reportagem com as crianças. Uma reportagem continha a notícia do casamento gay.

ROSA: *igual saiu àquela reportagem no Diário ano passado, o casamento gay. E, foi complicado abordar aquela questão com os alunos do quarto ano, inclusive, lá em Maringá eu não trabalhei. O dia que chegou o jornal, e tinha aquele rosto estampado, eu não trabalhei aquela semana. Eu peguei uma pintura lá do marido de uma professora, tirei aquela folha fora, porque, por causa que os pais ali, eles são, a maioria eles são evangélicos, eles não aceitam isso. Aqui, quando eu cheguei aqui, eu também, as crianças leram, olharam, assim, porque o jornal já estava lá na sala, eles olharam, tudo bem. Só que eu também, eu não abordei aquela reportagem, que tava na primeira capa (tom de descrédito)... eu fui num outro assunto que EU escolhi, que dominaria, do que aquele ali.*

Mas, você acha que aquele é importante?

ROSA: *é importante, mas só que naquele momento...*

MARGARIDA: *Você fica na saia justa né. Se você fala, se você defende isso, os alunos vão chegar em casa e vão falar pro pai... aí se você comenta, eles...*

GLORIOSA: *acho que é até questão de religião.*

MARGARIDA: *você fala meio superficial, porque eu não vou abordar nada...*

[...].

ROSA: *[...] Ai, eles querem saber, mas porque fizeram isso? Você vai tentar implantar ali a questão do direito... a questão do respeito, solidariedade, só que também você num, você também fica numa saia justa, dependendo a sua pregação ali em sala de aula...*

BEGÔNIA: *porque a forma de pensar de cada um é muito diferente... né... e é complicado, e a criança já vem com aquela... às vezes a criança já pode até de repente ter uma opinião, não sei, mas já vim de casa, enraizada o negócio né. E às vezes até mesmo dentro da pessoa né, a gente vai abordar o assunto, de repente você se posiciona de uma certa forma, e na hora de falar, de repente você vai ser a favor, ou vai ser contra, né, pra onde que você vai direcionar, né, se você vai em defesa, se você vai contra... fala assim, isso tá posto, isso é uma coisa que hoje é tratado com uma certa naturalidade, assim, entendeu. É, é meio assim complexo em determinadas, é... [...].*

Com essa discussão notamos que, implícita ou explicitamente, seja por falta de preparo, por preceitos religiosos, crenças e valores entranhados, muitas docentes sentem-se constrangidas sem saber de que maneira lidar com a circunstância. A falta de formação inicial e continuada é um aspecto que impede o tratamento da temática de forma mais aprofundada em favor do respeito às diversidades. O que a professora demonstra em sua fala indica a omissão de temas que deveriam fazer parte da educação escolar.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2007b, p.85-86).

Não obstante, ocorrências, como a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e seu reconhecimento pela mídia, discussões sobre sexo e sexualidade, o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal, entre outras, vêm rompendo antigas barreiras sociais, promovendo contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, valores e comportamentos que, necessariamente, afetam as instituições sociais, como tem ocorrido com a escola. Já não faz mais sentido negar a existência das mudanças de paradigma em processo.

Outra professora (**BEGÔNIA**), a respeito da experiência da professora (**ROSA**), argumentou:

***BEGÔNIA:** mas, não é a questão né, é algo que tá aí, que tá posto, é a lei que veio assim, digamos que, é... são amparados, têm os direitos, e aí, cabe depois a cada um, pensar da forma que quiser, eu acho que cada um tem uma opinião, mas é algo que está aí gente... está posto, tem que saber lidar... mas é isso mesmo, é uma preparação nossa, enquanto educadores...*

A professora, a seu modo, defendeu a importância do trabalho dos educadores e educadoras, visto constituir-se o referente em questão de algo amparado por lei. Além disso, mesmo cada um tendo a sua opinião sobre o assunto, é função do educador e da educadora saber lidar com as situações, partindo do princípio do respeito, independentemente da convicção interna de cada indivíduo.

Autoras como Lionço e Diniz (2009, p.21) apontam que o medo ainda suscitado pela homossexualidade, resultante da formação cultural do Ocidente Judaico-cristão, impede maiores discussões sobre o assunto.

Dos textos sagrados às leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema, a tentativa de promover a heterossexualidade não hesita em condenar ao anátema não somente a homossexualidade, mas também qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo. A homofobia

cognitiva funda, assim, um saber a respeito do homossexual e da homossexualidade baseado em preconceitos que os reduzem a estereótipos.

Essa estereotipia está na origem da omissão e descontentamento de algumas professoras ao se depararem com questões que vão contra essa fixidez assentada nas culturas, questões que ainda representam um incômodo para muitos e muitas que não aceitam ou não se permitem aceitar outras formas de expressão das identidades de gênero e sexuais.

Em relação à reportagem do jornal, a professora **ROSA** questionou a **MARGARIDA** sobre como esta conduziu a aula naquelas circunstâncias, e ela disse:

***MARGARIDA:** não, eu deixei eles livres né, aí eu escolhi a reportagem que eu queria trabalhar, mas não a da capa, porque geralmente a gente pega a capa que vem umas reportagens assim bem interessantes, mas aí eu peguei uma... eu folhee o jornal antes de entregar pra eles... e trabalhei uma outra reportagem, acho que foi de um texto... e eles perguntaram, nossa professora, olha... porque pra eles né, o que eles perguntavam eu ia respondendo, mas não assim abordei o tema né, porque dá muita polêmica né. Mas o que eles me perguntaram, né, se eu sabia responder eu respondi, na hora, mas, não abordar assim, claramente. Porque assim né, eu não sou contra, mas também não tem como eu falar, ah, eu aceito, é legal, né... é só respeito...*

Pelo posicionamento da professora, percebemos que há, ao escolher não trabalhar o tema de capa do jornal, certo posicionamento advindo das suas crenças e valores. E outra professora complementou: “P.B: *ah, porque eles têm muito disso, de ah, a professora falou, se a professora falou é porque é...*”. Segundo o comentário delas, as professoras ficam receosas, pois o que elas dizem para os/as alunos/as pode ser tomado como uma verdade e, não aceitando o casamento gay, não quiseram trabalhar a questão.

Complementando a questão, a professora **BEGÔNIA** disse: “*e até mesmo, a gente trabalha a questão da família né, e tem até unidade temática, tudo... sobre a questão de família...*”. E a outra professora diz: **AZALÉIA:** “*dos diferentes tipos de família né, porque hoje mudou o tipo de família né. Não existe só pai, mãe e filho. Existe dois pais com filho, existe duas mães com filho, existe um casa com outro que casa com outro, existe vários tipos de família... então, é diferente, e é a realidade deles, então...*”, afirmando que já não existem mais só os modelos tradicionais de família, não podendo a escola ficar alheia a essas problematizações.

Percebemos a quase unanimidade das opiniões das professoras em relação à necessidade de preparo, já que sentem a falta dele para discutir as questões; elas enfatizaram a dificuldade com o trato dessas temáticas. Além disso, algumas professoras demonstraram não

aceitar a homossexualidade, deixando implícito em suas falas que, por isso, recusam-se até mesmo a inserir a discussão. Entretanto, outras docentes mostraram-se abertas para aprendizagens que possam ajudá-las a melhorar sua prática docente, visando a combater preconceitos e estereótipos. A rejeição até mesmo ao tema foi percebida mais intensamente no segundo dia de curso, quando aconteceram essas ponderações. Em diversos momentos, algumas docentes tentaram se ausentar das reflexões, mostrando-se desconfortáveis com o tópico. Uma das professoras, que já no dia anterior havia demonstrado certa irritação ao silenciar-se completamente a partir de um determinado momento da discussão, não apareceu para o segundo dia de curso, mesmo estando presente na escola.

Como supõe Furlani (2005, p.68),

[...] a discussão de sexualidade na escola fascina muitos e apavora outros tantos; ou talvez melhor seria dizer que ela fascina e apavora, ao mesmo tempo, muitos. Mas vale registrar que o momento histórico que vivemos se mostra mais favorável a essa discussão: a política educacional oficial estimula e recomenda; a demanda infanto-juvenil “obriga”; pais e mães dividem-se entre a objeção, a indiferença e a manifestação favorável; professoras e professores a definem como projeto político pessoal e imergem na Educação Sexual. A sexualidade viva, no contexto cultural, é cada vez mais assunto obrigatório na Escola, em todos os seus níveis. Quer queiramos ou não, tudo indica que “o bicho vai pegar”.

Segundo a autora, talvez a ausência de informações acerca de certos aspectos da sexualidade não deva ser vista, simplesmente, como um não-conhecimento, já que a ignorância pode se traduzir numa deliberada oposição ao saber. “Esse ‘desejo de não saber’ talvez aponte, por parte de quem o afirma, uma arrogante explicitação de ‘já saber o necessário sobre’ ou uma incapacidade, uma pretensa má vontade e relutância para admitir e reconhecer a existência do ‘outro’, daquele que é diferente, do marginal” (FURLANI, 2005, p.87).

Para Lionço e Diniz (2009), a função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, devendo ser a escola um espaço onde se promova a cidadania. A vivência escolar precisa permitir a apresentação da realidade social em sua diversidade. Nesse sentido, a educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade, sendo um espaço de socialização para a diversidade.

6.1.3 “*Eu sou bem tradicional mesmo, bem careta mesmo [...]*”: padronização e normatização de estereótipos e preconceitos

Mesmo sem perceber, nós, docentes, muitas vezes nos relacionamos distintamente, ou estimulamos determinados tipos de comportamento, conforme nossos/as estudantes sejam homens ou mulheres. Muitas vezes esses fenômenos são sutis.

A professora **BEGÔNIA** aborda essa questão afirmando: “[...] *mas até a gente às vezes acaba falando pras meninas: não brinca com menino, eles são brutos... eles não sabem brincar [...]*. Com atitudes como a relatada pela professora, concorre-se para a normatização dos estereótipos. Perguntamos para as professoras quais estratégias pedagógicas ainda se apoiavam na diferenciação de gênero, por exemplo. Elas disseram:

BEGÔNIA: *começando pela fila né. Se bem que na nossa realidade, se botar os meninos com as meninas, eles dão... GLORIOSA: é costume deles né. HORTÊNSIA: não, não vou na fila das meninas não. Às vezes até as meninas podem ir na fila dos meninos, mas eles não vão nas filas delas. GLORIOSA: igual os banheiros né. Vai um menino errar e entrar no banheiro das meninas. HORTÊNSIA: antigamente, não sei, mas parece que eu tenho uma lembrança, que os livros de chamada eram separados, primeiro os meninos depois as meninas. Já começava pelos livros né. Agora não, já deu... E era primeiro os homens? HORTÊNSIA: isso. HORTÊNSIA: *ai se os meninos fossem ver a meninas tirando a saia e colocando o shorts, porque não ia de calça comprida, era um short por baixo, né. Às vezes, que felicidade que era quando a gente tirava a saia que ia jogar, um short... porque senão tinha que ter um short por baixo. Era aquele saião preguiado né... HORTÊNSIA: tem coisa que ainda continua devido à família... criado assim, então... [...]*.*

A partir do relato, notamos que as normas acabam sendo tão impostas e asseguradas que até mesmo as crianças acabam vigiando suas atitudes e suas ações para não correrem o risco de resvalar em características ou lugares considerados femininos ou, o contrário, masculinos.

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas — perceber-se de distintos modos (LOURO, 2007b, p.51).

Esse é um aspecto a ser levado em consideração na educação, pois ainda há falta de reflexão quanto a certas atitudes tomadas por diversos/as professores/as, expondo o/a aluno/a em algumas ocasiões por apresentarem opções divergentes do esperado para cada gênero.

No entanto, além da falta de reflexão, também percebemos na fala de algumas professoras a recusa às situações de conflito e mudanças, tanto no âmbito dos gêneros quanto das sexualidades, como demonstra a fala da professora **ROSA** sobre a organização e disciplina impostas para a sua turma.

ROSA: *na fila ali, na organização ali, eu e a A., nós estávamos conversando aqui. Eu sou bem tradicional mesmo, bem careta mesmo. Eu fui educada igual minha mamãe. Meninos prá cá, e meninas pra lá. Quando ela comentou o banheiro, eu falei assim: nossa, misericórdia. Já pensou, a questão do banheiro, ó, o nosso banheiro aqui, todo mundo pode usar (se referindo ao banheiro dos professores), tá... eu acho o cúmulo isso. Acho um nojo. E lá na sala de aula, lá na sala de aula, eu intercalo um menino e uma menina, um menino e uma menina. Por quê? Porque eu vou mapear a minha sala pra que o camarada, porque os meninos eles gostam muito de trocar ideia né. Então, algumas vezes assim, só se for um menino bonzinho mesmo, tranquilo, que vai ficar perto de outro, caso contrário, nananinanã... aí venho eu, nada de pensar. Se eu vejo a menininha, ela tá conversando muito com a de cá, eu cato o menino do lado, joga ela aqui no meio aqui, pra evitar o babado [...].*

Após este relato, a professora **HORTÊNSIA** complementa: “[...] *é tudo tradicional. Porque antigamente, pras meninas parar de conversar, como é que nós sentávamos? Lembra das carteiras, sentava uma menina e um menino, pra não conversar. Que daí as meninas não conversavam com os meninos*”.

Em seguida, a professora **ROSA** emenda: “*ah, sou tradicional mesmo viu HORTÊNSIA [...] e olha lá, o povo é tudo na linha*”. Nesse momento, sucede-se uma série de comentários:

HORTÊNSIA: *porque eu lembro, então quando a professora via conversando, então o que que ela fazia: Fulano, senta lá, fulana senta lá... [grande conversa entre as professoras em desacordo, e não há possibilidade de ouvir a conversa nas gravações]. Então, o que é que separava a menina do menino, o porta tinteiro, né. Eu falo assim porque o... (sinal de divisão da mesa), o porta tinteiro, era as meninas, e os meninos, eles sentavam juntos, pra cala-te boca. Então, e calava mesmo.*

ROSA: *olha, eu tô falando em questão de baderna mesmo, o meu povo de Deus, é todo mundo aqui ó: a filinha das meninas, a filinha dos meninos, aí dentro da sala os meninos são educados, as meninas entram primeiro, depois entra os meninos. Porque, ele não tem isso na casa deles, na casa deles é uma baderna. Na casa deles é uma bagunça. Eu falo isso porque eu moro aqui gente. Eu moro aqui na rua [...]. Você vê aquele bando de molecada, teve um que já chegou até a quebrar a janela da minha casa. [...].*

Eles vão assim achando que tudo é desordem. E quando eles veem que eles vão encontrar uma pessoa tá, eu sou... eu não vou pintar o boneco bonito não, que eu já falei pra vocês que eu não sou bonito não. Aí eu coloco pra eles mesmos, eles tem que ter primeiro um pingo, um pinguinho desse tamanhinho de delicadeza para com as meninas. Elas brincam na hora do intervalo, de bater figurinha, elas brincam. As minhas meninas brincam. Elas brincam de pega-pega com os meninos. Mas eu falei pra eles, se vocês passarem a mão no seio delas, passar a mão no bumbum delas, vocês vão ver comigo. Então eles já sabem, não vou fazer isso porque a professora [...] não gosta. E eles vão, eles brincam lá embaixo perto do palco. Eles têm o limite deles. [...].

A escola na modernidade foi organizada espacial e temporalmente de acordo com certas regras presentes nas instituições que, segundo Foucault (2000), formaram a sociedade disciplinar, sendo então uma das instituições de grande utilidade na normatização, no disciplinamento do sujeito moderno, tendo caráter disciplinador. E, segundo a fala da professora **ROSA**, alguns aspectos da escola moderna ainda parecem estar presentes no dia a dia da prática docente. O corpo infantil, no enclausuramento escolar, parece estar, muitas vezes, preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações. “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2000, p.164).

Como supõe Foucault (2000, p.169), há um princípio, dentro dos quadros disciplinares, chamado “princípio da localização imediata ou do quadriculamento”, aspecto observado no ambiente escolar:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Na prática docente relatada por **ROSA**, percebemos esse princípio do quadriculamento, impondo certa disciplina às crianças, para que algumas práticas não fujam do controle e da vigilância constantes, fortalecendo a manutenção do controle sobre os corpos, circunscrevendo-os na matriz heterossexual a fim de que reafirmem suas identidades ditas “normais” para cada gênero. Quanto à sexualidade, percebemos implícito o discurso do adiamento para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta.

É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da

curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 2000a, p.20).

Sendo assim, cada passo em falso pode levar a punições e demarcações que vão reafirmando os valores e as concepções das crianças, segundo determinada normatização cultural, construindo percepções estereotipadas e, muitas vezes, equivocadas de certos assuntos, por não serem estes problematizados na escola. Pelo contrário, às vezes esses temas são até mesmo negados pelas docentes, reafirmando proibições e impossibilitando, dentro da educação escolar, uma percepção mais crítica por parte da criança. Nesse contexto, determinadas informações poderão ser entranhadas da forma como professores e professoras "tradicionais" estão "pintando", ou então resignificados por outras representações implicadas fora do ambiente escolar.

Por isso, questionamos as professoras quanto a refletirem sobre a sua prática docente, pois podem exercer grande influência na manutenção de preconceitos e estereótipos presentes na sociedade, e notamos em algumas delas, a insistente permanência de valores e pensamentos que impossibilitam uma docência capaz de levar as crianças à reflexão crítica sobre alguns assuntos. **ROSA** diz: "*não quero mudar [...] e ó, eu, eu... eu te garanto, que eu posso catar o meu povo de Deus e sair em qualquer lugar, eles não fazem feio [...]*".

A escola, neste sentido, acaba por produzir diferenças, distinções e desigualdades. Como propõe Louro (2007b, p.61), desde o início a escola se incumbiu de separar os sujeitos através de múltiplos mecanismos. "Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades 'escolarizadas'". Alguns gestos, movimentos e sentidos são produzidos e incorporados por meninos e meninas no espaço escolar. Aprende-se a ouvir, a falar e a calar, a olhar e se olhar, a preferir. Os sentidos são treinados para que cada um conheça o que é decente e rejeite o indecente, atravessado pelas diferenças e também as produzindo constantemente. Não sendo sujeitos passivos das imposições externas, ativamente as crianças se envolvem e são envolvidas nessas aprendizagens, reagindo, respondendo, recusando ou assumindo-as inteiramente. Na escola, seja pela afirmação ou pelo silenciamento, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais,

reprimindo e marginalizando outras. Instâncias sociais, como a mídia, a Igreja e a família, também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (LOURO, 2007b).

Nessas práticas rotineiras e comuns, precisamos redobrar nossas atenções recorrendo aos mecanismos de questionamento, ou ao menos abrindo espaço para a desconfiança. Para a autora, a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: “desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 2007b, p.63), interrogando essa padronização e normatização de preconceitos e estereótipos que impedem a constituição de diferentes identidades.

Essa pedagogia da sexualidade de que Louro (2007b) fala é também utilizada pelos/as próprios/as alunos/as, visando à regulação das identidades contraditórias e fora do nexo da “normalidade”. A professora **HORTÊNSIA** dá o exemplo de um aluno, sobre essa questão:

*[...] aqui na escola também tinha um rapaz que ele chega: **HORTÊNSIA** estão me chamando de viadinho (a professora bate na perna em exagero afeminado e voz) (risos). Tadinho. Aí ele chegava, batia na mão, eu achava uma gracinha, e falava: **HORTÊNSIA**, estão me chamando eu de viadinho. Aí, eu falava, ai meu Deus, como que eu vou falar pra ele. Não, não esquento não, eu vou lá e converso com eles, isso e aquilo. Aí esses dias, eu encontrei com ele tudo de batom, cabelo e salto, isso e aquilo, eu falei: ‘Meu Deus do céu’, e ele: ‘oi **HORTÊNSIA**’. Ai, Jesus Amado, eu: ‘Oi’. Tadinho né. Ele não queria, sabe, que os outros chegava nele e falava, o seu viadinho. Aí ele ainda, não tava ainda, você entendeu. Não tinha esse detalhe. Ele chorava, tadinho, ele chorava. Ai, **HORTÊNSIA**, tão me chamando eu de viadinho. Com aquele jeitinho que já...*

Com esse exemplo, a professora demonstra como as crianças, no ambiente escolar, já têm fixada uma certa identidade a ser seguida, e qualquer identidade que fuja dessa fixidez identitária é tachada com apelidos, como: ‘pezão’, ‘viadinho’, ‘bichona’, ‘sapatona’, e tantos outros termos pejorativos usados para discriminar o/a diferente. Além disso, há um sentimento de pena e de vergonha. Outro exemplo dado pela professora **GLORIOSA** também aponta para essa direção:

*[...] tem um menino, o pai dele é super machista. E ele, esses dias ele falou assim pra mim: ‘**GLORIOSA**, to fazendo crochê’. Aí eu falei: ‘ai deixa eu ver Mateus, teu crochê’. Ele jogou um tapete lindo assim no meu colo, e fez assim: ‘ai, não é lindo’. ‘É Mateus’. ‘Ai, eu quero fazer balé, meu pai não quer deixar eu fazer balé’. Eu falei assim: ‘ah, deixa o menino fazer balé papai’. O pai dele falou assim: ‘ah Mateus, isso não é coisa de homem. O Mateus me fode, esse moleque’. Aí ele: ‘não é lindo, deixa eu fazer balé, deixa, deixa pai’. Eu falei: ‘põe o menino no balé’. Aí o pai dele olhou assim: ‘Th, isso não vai prestar’. Eu falei: ‘ah, caramba’.*

A visão fundada na matriz heterossexual sequer admite a possibilidade de um homem fazer crochê e balé sem comprometer sua masculinidade, e menos ainda aceita formas de expressão da sexualidade que transcendam o binarismo. Impõem-se demarcações limítrofes aos papéis masculinos e femininos, e a escola continua omissa seja por ainda reproduzir o pensamento da matriz heterossexual, seja por não estar preparada para enfrentar a situação, seja por medo do conflito, entre outras razões.

Entretanto, a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e insultos, fazendo com que jovens *gays* e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. Mesmo quando, aparentemente, o que está em jogo são as escolhas por determinadas práticas que possam não dizer respeito à sexualidade, legitima-se a garantia da “norma”. Neste sentido, a ignorância e a arrogância mantêm os valores e comportamentos adequados para cada gênero. Segundo Filho (2005), o feminino é a grande ameaça à heterossexualidade do homem. Neste domínio do binário, as práticas e comportamentos sexuais e afetivos que não obedecem a esta distinção dual serão tomadas como desvio e perversão, sendo melhor excluí-las da norma. Há um estranhamento, explicitado pelas professoras, percebido, sobretudo, no não-dito, na expressão corporal das mesmas, que caracteriza uma negação aos/as homossexuais. No caso do primeiro exemplo, o encontro posterior com o aluno que assumiu uma identidade transgênero causou desconforto para a professora, visto que o/a aluno/a fugiu à norma social, assumindo uma identidade desviante.

Aqueles e aquelas que conseguem suportar e se impor diante das diversas tecnologias de governo dos gêneros e das sexualidades, enfrentam situações de sofrimentos e constrangimentos inimagináveis. Se hoje percebemos que as classificações dos gêneros e das sexualidades não dão mais conta das possibilidades de práticas e de identidades, não significa, entretanto, que os sujeitos transitem livremente entre os territórios ou que sejam igualmente considerados. Alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual, mas, por outro lado, setores tradicionais renovam seus ataques que recorrem até mesmo a manifestações extremas de agressão e violência física.

6.2 “[...] *ELE NÃO TEM ORIENTAÇÃO NA CASA, TEM PAI DE CHOCADEIRA [...]*”: EDUCAÇÃO SEXUAL⁶⁷ NA ESCOLA

Nas diversas falas das professoras durante o curso, percebemos recorrentemente a presença de discursos indicativos da manifestação da sexualidade no dia a dia das crianças. **BEGÔNIA** afirma que “*os meninos assim, tem meninas que são bem danadinhas, tem meninos que é uma de passa a mão nas meninas, na fila não dá muito certo, porque daí eles vão encostando, é complicado*”, referindo-se a certa configuração da fila ainda separada por gênero. E **HORTÊNSIA** complementa: “*é um tal de passar, conforme o comprimento da sainhas, passa a mão na bunda (sinal)*”.

Após essas falas, as professoras se referiram à importância da conscientização com as crianças, visto que percebem a presença já marcante de manifestações da sexualidade. A **BEGÔNIA** diz: “*tem que ter uma conscientização, tem que se trabalhar muito, pra ir se adaptando*”. E **GLORIOSA** continua: “*porque às vezes a gente coloca o prézinho na fila, todo mundo junto, junta... ‘o, você é homem, vai lá...’ sabe...*”. Nesses relatos notamos o quanto já estão presentes e, muitas vezes, internalizados, certos estereótipos que se perpetuam antes mesmo de a educação escolarizada inserir certa diferenciação de gêneros, quando alunos e alunas fiscalizam-se para que não se transponham as fronteiras de gênero. Entretanto, ao *genderizarem-se* espaços, ações e situações cotidianas, as possibilidades de interação entre as crianças diminuem, mas, sendo o ambiente o mesmo, os contatos passam a acontecer com frequência e a comunidade escolar não sabe como lidar com as experiências e atitudes das crianças. Um exemplo disso é a fala da professora **ROSA**, dando novamente relato sobre sua experiência como mãe:

[...] minha filha fica no recanto [...] e ai, o menino pegou ela, eu dou risada agora, mas eu fiquei... fui lá. O moleque catou ela, e jogou ela no chão, ele, diz ele, diz ela, que ele gosta dela. Ele pegou ela e jogou no chão, e falou pra ela assim: ‘eu vou transar com você’. (risos). A Iza ficou desesperada. Ela ficou desesperada gente. A minha filha, 10 anos, a Iza, assim, ela tem um conhecimento assim, das coisas, da questão do transar, do sexo, como uma coisa bonita. Não como aquela coisa agressiva igual esse abençoado. Ela pegou veio conversando comigo, na época eu ainda estava casada, ela

⁶⁷ Optamos pela utilização do termo educação sexual sem entrar no embate semântico da palavra. Orientamo-nos pelas discussões realizados por Furlani, (2005), citando o autor Richard Johnson (1996) com o termo educação da sexualidade. O autor abandona o uso da expressão educação sexual por acreditar que a palavra estaria impregnada do enfoque biológico, médico e “conservador”. Contudo, a autora afirma que ao invés de abandonar o termo, teria o mesmo efeito resignificar o adjetivo “sexual” a partir do substantivo “sexualidade”. Para mais informações, ver: FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

perguntou: mamãe, você e o papai transam? Eu falei: não, nós não transamos, nós fazemos amor. E aí, eu fui mostrando. Daí ela pegou e me contou. No outro dia, (risos gerais), fui lá na escola no outro dia. Eu fui lá e conversei com a orientadora, e falei pra orientadora assim ó: ‘põe esse moleque longe da minha filha, porque se esse infeliz chegar perto da minha filha novamente, a minha filha não é nem um animal, nenhuma cadela pra ficar jogada no chão, pra servir de cio pra qualquer cachorro não’. A orientadora (sinal de assustada)... porque a minha filha, ela vai ser educada assim, ela vai respeitar os outros, ela vai ter o momento dela, ela vai conhecer o amor da vida dela, e ela vai construir, ela vai ver essa parte sexual aí, essa relação entre um homem e uma mulher como uma forma bonita. Não como uma forma agressiva. Aí, eu sei que deu o maior barraco lá, porque eu sou barraqueira. [...] o menino foi... ‘ó você fica Longe da Iza, porque a mãe dela, papapapapapá...’ ele me via na escola, ‘a mãe da Iza vem vindo’. Ele ó (sinal de dar no pé). Aí, o dia eu tava na apresentação, ele veio assim, falou assim, minha filha faz a capoeira ali, aí ele olhou pra mim e falou assim: ‘com licença. Você é a mãe da Iza?’ Eu falei assim: ‘parabéns moço, você é corajoso, você não tem vergonha na cara de ter vindo, papapapapapá...’. ‘Não, é que eu queria pedir desculpa pra senhora, eu não vou fazer mais aquilo com ela’. Eu falei assim: ‘então, se você quiser conquistar a minha filha, você primeiro trabalha, você estuda, trabalha, ganha dinheiro, compra uma casa, compra um carro, pá, coloca o dinheiro na conta dela, depois você vai conquistar minha filha. Caso contrário não’. Aí, ele olhou pra Iza e falou assim: ‘Iza, sua mãe é muito brava’. Daí ela falou assim: ‘não, só um pouquinho só’. Mas olha, eu fiquei revoltada pela maneira, a violência que ele pegou ela. [...] ele não tem orientação na casa, tem pai de chocadeira (agressivamente). Não, as coisas assim, eles não tem limites.

Como afirma Braga (2009), no espaço escolar há uma aparente dessexualização, todavia esta não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. Louro (2007b, p.80) chama a atenção para a comum e equivocada forma como educadores/as encaram a discussão sobre a sexualidade. Eles pensam que “[...] se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola”. As consequências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade, em que a liberdade de expressão é exercida de forma fragmentada e deturpada, como apresentado pela professora **ROSA**, na atitude do menino sobre sua filha, sem necessariamente compreender a dimensão do ocorrido. O tema precisa ser tratado de forma sistemática, consciente e responsável pela e na escola.

Furlani (2007, p.68), ao falar em educação sexual, se refere a uma educação em qualquer nível de ensino, caracterizada pela continuidade.

Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as

representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, [...] de geração, de classe, de religião, etc.

Para a autora, o principal papel da educação sexual é desestabilizar as “verdades únicas” e apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas.

Segundo Braga (2009, p.7),

[...] há muito que se fazer ainda nessa área. Enquanto encontrarmos deboches, críticas não pertinentes, expressões vulgares, discriminação, preconceitos, sinônimos etc., principalmente no ambiente das escolas, mais se justificam projetos adequados de Orientação Sexual escolar visando a diversos aspectos, entre os quais: reflexão sobre a educação sexual atualmente existente, considerando cada pessoa em sua singularidade e inserção cultural; fornecimento de informações e organização de espaços para reflexões e questionamentos sobre sexualidade; esclarecimento sobre os mecanismos sociais de repressão sexual a que estamos condicionados; ajuda às pessoas, para que possam obter uma visão mais positiva da sexualidade; ênfase ao aspecto social e cultural, a partir do coletivo, sem perder de vista o indivíduo, mas não tendo caráter de aconselhamento psicoterápico individual, isolado de um contexto histórico.

Esse processo necessário precisa ser contínuo e é importante para a quebra de paradigmas no campo do gênero e da sexualidade.

6.3 QUEBRA DE PARADIGMAS: O QUE FAZER ENQUANTO EDUCADOR/A

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p.14).

[...] Sou professor a favor da luta contra qualquer forma de discriminação [...] (FREIRE, 1996, p.40).

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero e sexualidade, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla, que terá de lidar com múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, etnia, as quais estão presentes em todos os arranjos escolares (LOURO, 2007b).

Nada, nem as aparências, os gestos, os modos de se vestir podem identificar ou caracterizar alguém, pois são atributos culturais construídos ao longo da vida. Esse assunto esteve presente na seguinte fala da professora **AZALÉIA**: “[...] porque a gente às vezes fala assim, que a delicadeza faz a pessoa ser gay né, e aí você vai ver tem um monte de segurança de boate, um baita de uns policiais aí e são... não é ah... quer mais, do que o policial ser um... [...]”.

Podemos supor que na escola onde realizamos a pesquisa há carência de trabalhos com as docentes e com as crianças sobre as questões de gênero e sexualidade. Em diversos momentos notamos, sobretudo por parte das professoras, resignação em relação às estruturas patriarcais, sexistas e homofóbicas presentes na sociedade. Contudo, situações escolares nas quais seja possível observar um questionamento dessa esquemática polarização talvez sejam muito mais frequentes do que a *priori* se supõe. Veja-se, como exemplo, uma estratégia utilizada em uma escola na cidade de Londrina⁶⁸: uma professora, na Hora do Conto⁶⁹, utilizou-se de livros infantis que problematizavam a separação binária entre os gêneros, questionando as crianças no decorrer da história sobre a padronização de gênero.

Segundo Sarmiento (2003, p.65), as crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, “ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada”. Nesta perspectiva, essa pequena experiência imaginativa pode significar o início de um trabalho sistematizado em torno das discussões de gênero, sexualidade, etnia, classe social, e tantos outros temas pertinentes à educação das crianças.

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades de aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo (SARMENTO, 2003, p.67).

⁶⁸ Escola em que ministro aulas de Educação Física, nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Educação Infantil - E.I. - ao 5º ano).

⁶⁹ Horário reservado a idas à biblioteca e contação de histórias.

Assim, concordamos com Lessa (1999) quando propõe o estatuto da dúvida, do questionamento, da constante interrogação como uma forma de pensar uma nova educação, que suporte a mudança e apresente desafios, enfim, que instigue o aprendizado, respeitando as crianças em suas múltiplas possibilidades, dúvidas, desejos e principalmente em sua atualidade. “A criança é, agora; ela se chama presente” (LESSA, 1999, s/p.).

Precisamos de uma pedagogia e de um currículo que estejam centrados não na diversidade, mas na diferença, como propõe Silva (2000), concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitem a celebrar a identidade e a diferença, mas que busquem problematizá-las. Segundo Louro (2007b, p.122-123), ao reconhecer “[...] o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir”.

Nesta perspectiva, apresentamos alguns aspectos fundamentais ao entendimento das relações que permeiam o espaço escolar no tocante às questões de gênero e sexualidade, objetivando desenvolver nossos argumentos a favor das possibilidades de mudanças e transformações que podem advir desse espaço. Envolvidas na perspectiva freireana, atrevemo-nos a acreditar também em uma utopia, uma mudança de paradigmas no campo educacional, visando a consolidar o papel ético e responsável de quem educa, o que se faz dentro e fora dos moldes escolares.

Acreditamos nas palavras de Paulo Freire (1996) quando nos fala que uma das condições para pensar certo é não estarmos certos de nossas certezas. Como afirma Freire (1996, p.17),

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho que não é apenas o cronológico. [...] Faz parte igualmente de pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela, segundo o autor, é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. Condicionamentos estes que podem estar atrelados a preconceitos em relação à etnia, à classe, aos gêneros, à sexualidade, e que precisam ser quebrados por meio da luta contra todas as formas de discriminação. “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p.25).

Essa temática é de extrema importância no cotidiano escolar, pois tais discussões inevitavelmente atingem a escola. A presença da sexualidade, por exemplo, se manifesta independente da intenção ou do discurso explícito, da existência ou não de uma disciplina de educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (LOURO, 2007b, p. 81).

Às vezes sem perceber, a escola interfere na construção das identidades de gênero e sexualidade de cada aluno/a, por isso é necessário que ela reflita acerca do seu papel quanto à importância de tratar desses assuntos, e de fazê-lo com responsabilidade ética, respeitando e ensinando a respeitar todas as formas de construções identitárias. Como explicitam França e Calsa (2007), a escola pode favorecer a compreensão mais elaborada dos conflitos e tensões de gênero e de sexualidade que perpassam as relações de poder da sociedade.

Quando refletimos sobre a quem ou para quem serve a escolarização nos moldes de hoje, percebemos que a igualdade, a democracia, a garantia dos direitos tão proclamados nos discursos hegemônicos atendem primordialmente às demandas dos grupos dominantes. A escola tem contribuído de modo significativo para a elaboração das identidades sociais e culturais dos sujeitos, tornando-se um espaço onde a norma é muito mais que necessária, ela é fundamental para a sua manutenção. O discurso da inclusão e do respeito às diferenças, muitas vezes, passa por uma série de filtros que demarcam os limites dessa transformação (SANTOS, 2010).

Entretanto, é evidente que a escola sozinha não é a responsável pela composição de todas as identidades sociais, mas é inegável o seu papel preponderante para a reafirmação das identidades normativas. Neste sentido, a escola tornou-se um espaço que, para além das funções pedagógicas e institucionais, exerce um tipo de educação que incide diretamente na conformação de alguns comportamentos, gestualidades, movimentação, ocupação própria do corpo. É evidente que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas, entretanto, envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagem, respondem, recusam ou assumem-nas inteiramente (SANTOS, 2010).

Contudo, como ressaltam Cunha, Santos e Silva (2009), a escola tende a homogeneizar as diversidades de cultura dentro da sala de aula, mascarando as diferenças e contradições existentes e, muitas vezes, omitindo-se da responsabilidade, já referenciada por

Paulo Freire, de esclarecer, orientar e informar os educandos sobre diferentes contextos e situações existentes.

Para que a escola cumpra a contento seu papel é preciso que esteja atenta às situações do cotidiano, ouvindo as demandas dos alunos e alunas, observando e acolhendo seus desejos, inquietações e frustrações. Vivemos, na contemporaneidade, um tempo de rápidas transformações de toda a ordem. A escola não pode se eximir da responsabilidade que lhe cabe de discutir determinados temas, tais como as desigualdades de gênero e a diversidade sexual, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (FELIPE, 2008, p.3).

Como explicita Meyer (2008, p.21),

E exatamente porque vivemos, hoje, um tempo de emergência e de visibilização de uma multiplicidade de identidades sociais, definidas e disputadas por diferentes movimentos como os feministas, os movimentos de libertação nacional, os movimentos étnico-raciais, os movimentos gays e lésbicos, os movimentos ecológicos (para ficar nos exemplos mais conhecidos e nomeados), e todos estes grupos se fazem representar, ou desejam se fazer representar no espaço escolar e nos currículos que nele se desenvolvem, é que a escola contemporânea é, também, palco de disputas e de conflitos importantes.

Neste aspecto, para que a educação nas instituições de ensino possa ter uma outra face possível, é preciso que os docentes, a coordenação, a equipe pedagógica e a comunidade transformem suas ações, trabalhando em prol de uma ação política e pedagógica que adote a questão de gênero e sexualidade como necessária para entender a educação (SARAIVA, 2002).

Como afirma Jane Felipe (2008), um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos, pois estes acabam sendo reforçados dentro do ambiente escolar, que dessa forma não atinge a sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas, e também dos professores/as.

Porém, algo que constantemente percebemos é a falta de instrumentalização necessária para trabalhar e discutir algumas questões pertinentes à educação. Como se questionam Silva e Silveira (2006, p.2),

E os (as) professores (as) como que ficam? Parecem que reafirmam sutilmente a fabricação desses sujeitos, silenciando-os sobre suas perguntas, fazendo um teatro de atores e atrizes mudos (as) e contentes! E assim se definem mundos distintos – um masculino e outro feminino – excluindo as

pluralidades, indicando inclusive atividades “típicas” para um e para outro sexo.

Não podemos considerar “culpados” os educadores/as que se acomodam com uma forma de trabalho sexista, pois talvez essa “acomodação” possa advir da falta de preparo e de conhecimento de métodos disponíveis para lidar com tais questões tão pertinentes ao trabalho escolar ou o medo da família e instituições e as consequências que possam surgir da sua intervenção. Entretanto, o medo e a falta de preparo não justificam a não intervenção, pois educador e educadora têm uma responsabilidade perante a sociedade.

Outro ponto importante levantado por Louro (2008, p.48) é a questão dos apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes. Para a autora, esses referidos apelos devem ganhar outra conotação.

[...] É preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. A tolerância parece se inscrever, assim, numa ótica mais psicológica e individual e, como consequência, a meta consiste na mudança de atitude. Certamente não advogo, aqui, o monólogo ou a intolerância, mas sim a atenção crítica que desconfia da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos. Para além da mudança de atitude, a análise cultural estaria preocupada, neste caso, com a ação política coletiva.

Em relação a esse aspecto, partilhamos da concepção de Paulo Freire (1987), segundo a qual, ao defendermos um permanente esforço de reflexão estamos convencidos de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática e, nesse caso, a uma prática que transforma as relações desiguais e desumanizantes.

É no entrelaçamento entre ação política e ética, em que a prática dá o tom, que os educadores começam a revelar a existência de uma revolução silenciosa. Para Abib (2011, p.17-18), revolução silenciosa é aquela “[...] que acontece enquanto estamos distraídos pensando em outra coisa. Não percebemos que ela acontece, mesmo que, como é o caso com a maioria das revoluções, faço muito barulho” E, mais adiante afirma: “[...] E, em uma espécie de cegueira, não percebemos que há uma revolução cultural em curso: a revolução dos direitos humanos” (ABIB, 2011, p.17-18).

E, nesse ponto, citamos Boaventura de Sousa Santos (2002a), apresentando a sua epistemologia da cegueira e a epistemologia da visão. Propõe o autor que a cegueira dos outros, em especial dos outros do passado, é tão recorrente quanto fácil de identificar. Porém, se é assim, provavelmente o que dissermos hoje sobre a cegueira dos outros será visto no futuro como sinal da nossa cegueira. Esse dilema pode ser formulado desta forma, segundo o autor: “Se somos cegos, porque vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? Porque julgamos ver plenamente o que só vemos muito parcialmente? E se assim é, de que vale sequer ver?” (SANTOS, 2002a, p.226).

A epistemologia da visão propõe uma forma de saber cujo momento é a solidariedade.

Enquanto pela forma hegemónica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade. Tendo sido sobre-socializados por uma forma de conhecimento que conhece impondo ordem, tanto na natureza como na sociedade, é-nos difícil por em prática, ou sequer imaginar, uma forma de conhecimento que conhece criando solidariedade, tanto na natureza como na sociedade (SANTOS, 2002a, p.246).

Assim, das duas epistemologias, é possível conceber “a emergência de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002a, 253), um conhecimento que reconhece as experiências e as expectativas, as ações e as consequências, num saber solidário. “A aspiração última é demasiado humana, uma aspiração que desigmo por normalidade avançada: a aspiração de viver em tempos normais, ou seja, tempos cuja normalidade não derive, como acontece agora, da naturalização da anormalidade” (SANTOS, 2002a, p.253).

As palavras de Boaventura são extremamente apropriadas para as nossas discussões, ensejando o que procuramos apresentar. Estamos à procura de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002a), um conhecimento que, por meio da solidariedade, não reproduza mais os modelos discriminatórios que produzem exclusões.

Essa revolução silenciosa de que falava Abib (2011) é uma luta que possui prioridade absoluta, e que está contida também na Constituição Federal e no ECA, garantindo, sobretudo, a universalização dos direitos humanos e infanto-juvenis.

Como educadores e educadoras éticos/as, é absolutamente essencial ao trabalho educativo ter claros os princípios, que como citam Müller e Rodrigues (2002) e Mager *et. al.* (2011) se fundam especialmente na radicalidade da inclusão, na participação ativa, no respeito

à pessoa e à cultura, no diálogo e na responsabilidade. Se nos pautarmos nesses princípios em nossa prática educativa, já estaremos dando um grande passo rumo a mudanças de paradigmas.

E nisso, Paulo Freire (1987) nos apresenta a defesa do diálogo com os educandos, suas experiências, suas vivências, pois o que vemos entre educador e educandos, na escola ou fora dela, é uma relação fundamentalmente narradora. A tônica da educação é, ainda, preponderantemente narrar, sempre narrar.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” de educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1987, p.33).

Quanto mais a educação permanecer olhando para os educandos como seres da adaptação e do ajustamento, menos os educandos desenvolverão uma consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como sujeitos transformadores (FREIRE, 1987).

Consideramos de suma importância uma posição também alicerçada em Paulo Freire (1975; 1997) e que nos é bastante singular: o fundamento da denúncia e do anúncio mostram-nos uma possibilidade de reflexão, transformação da realidade e construção de um lugar mais justo e solidário.

[...] a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que [...] não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (FREIRE, 1997, p. 118).

A esse pensamento de Paulo Freire pode se aliar o de Boaventura Souza Santos, proferido em uma palestra em agosto de 2001. Diante da pergunta *Por que pensar?*, ele postula cinco juízos que devemos compreender: as condições que destroem a capacidade e a disponibilidade de pensar também destroem a vida; não podemos confiar em quem pensa por

nós; o possível é mais rico que o real; a lucidez das nossas ações pressupõe que elas sejam pensadas, mas se forem só pensadas nunca serão ações, é preciso agir e sentir, porque o pensamento só é útil a quem não se fica pelo pensar; aqueles que querem mudar para melhor não dispensam ter razões para o que fazer e para o que é feito em nome deles (MAGER *et. al.*, 2011, p.173-174).

Essa maneira de pensar constitui um posicionamento político, visando à busca por melhores condições para a sociedade, procurando algo diferente do modelo que está posto, o qual discrimina, avilta e humilha tantas pessoas.

Meyer (2007) explicita que todos e todas precisamos refletir sobre esses processos de reprodução de normas e preconceitos, pois isso faz parte de uma discussão política fundamental, tanto no âmbito da escola quanto em qualquer outro espaço. Promover debates e discussões a respeito das questões de gênero e sexualidade possibilita não só discutir e repensar nossa inserção social como mulheres e homens e como profissionais da educação, mas pode contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não só no que se refere ao gênero e sexualidade, mas em todos os seus níveis e relações.

E, nesse sentido, aprendemos com a posição dos/as educadores/as do *Projeto Brincadeiras*. Sendo uma educação social, o projeto prevê as brincadeiras como estratégias para trabalhar a formação política, por meio da conscientização dos direitos da criança e do/a adolescente. A brincadeira é utilizada para provocar o diálogo entre educadores/as e crianças (MAGER *et. al.*, 2011). O brincar é essencial na vida e na formação das crianças, sendo fundamental a sua inserção tanto no espaço não-formal, como na educação escolarizada. Formar politicamente a criança é a novidade desse projeto e se mostra essencial para que as crianças comecem a perceber de forma crítica a realidade onde vivem e percebam sua responsabilidade e a dos demais na vida cotidiana.

Como Paulo Freire (1996) aborda, formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. A tarefa docente exige no seu exercício uma responsabilidade ética.

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em

nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.9-10).

Mulheres e homens se tornam seres éticos por sua capacidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e de romper, romper com situações que não possibilitem o respeito à natureza do ser humano. Educar, para Paulo Freire (1996), é substancialmente formar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, um diálogo se estabeleceu entre as pesquisadoras, as crianças e as professoras, agregando reflexões e conhecimentos. Esse caminho foi estimulado por ações espontâneas e intencionais de aproximação dos pensamentos e representações apresentadas pelas crianças e pelas professoras, a partir da experiência com o jogo *Trilhas da Diversidade*.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a opinião de crianças e professoras a respeito de gêneros e sexualidades. Para tal, dedicamo-nos a verificar de que forma as crianças e as professoras de uma escola municipal da cidade de Sarandi entendem as questões de gêneros e sexualidades. Em seguida, buscamos conhecer o que as professoras acreditam ser o pensamento das crianças sobre a temática e analisar o que aquelas pensam sobre as percepções destas a respeito de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, focando perspectivas de formação para professores/as e crianças, propusemo-nos a criar um jogo pedagógico específico para a discussão de gênero e sexualidade, a ser usado na investigação em questão. A partir dessa experiência, colocamo-nos a colher críticas e sugestões das professoras sobre o jogo, visando a otimizá-lo em sua forma final.

Assim, o *Trilhas* foi utilizado durante a pesquisa de campo para dar suporte às nossas intervenções, como um instrumento motivador da participação das crianças e professoras. As propostas e questionamentos do jogo conduziram à problematização de diversos assuntos referentes a gênero e sexualidade. Por intermédio do jogo, tivemos a possibilidade de nos aproximar das variadas formas de pensar e tratar a temática central do estudo. Além disso, o diálogo estabelecido entre crianças e professoras, mesmo que de forma subjetiva, motiva para futuras pesquisas, no sentido de contribuir para a redução das distâncias ainda existentes entre as formas de pensar de crianças e docentes.

Várias foram as análises advindas das brincadeiras e conversas ocorridas durante a pesquisa. Entretanto, vimos a necessidade de, em alguns pontos, reformular o *Trilhas da Diversidade*, para que possamos usá-lo na prática com crianças e também na formação docente. A formatação do jogo constitui um desses pontos que apresentaram falhas. Passando por uma revisão para correção dos pontos falhos, o jogo poderá ser um material pedagógico a facilitar a abordagem de determinados temas, como os de gênero e sexualidade, cuja abordagem é difícil tanto para as crianças como para as/os docentes. As cartas presentes no jogo precisam ser mais objetivas e em uma linguagem que facilite o acesso das crianças ao

conteúdo dele. Há necessidade também de, posteriormente, introduzir, no jogo, mudanças que criem condições de as crianças o utilizarem sem precisar da intervenção de um/a educador/a. Da forma como está, o jogo não permite isso, observaram as professoras, as quais consideraram esse fato uma dificuldade para inserir o jogo na sua prática, visto que o quantitativo de crianças em cada sala de aula ultrapassa a possibilidade de um/a único/a docente realizar a intervenção formativa, na aplicação do jogo.

Em relação à investigação, acredita-se que, quando iniciamos uma pesquisa que envolve uma população, há um compromisso com a devolutiva da mesma. E esse compromisso não se resume ao término e à entrega da dissertação para a comunidade acadêmica, mas envolve o trabalho de tradução, como proposto por Santos (2002b). Neste sentido, acreditamos que essa devolutiva, além da entrega, constitui no próprio processo como um todo e nas experiências um trabalho de tradução. Sendo assim, para as professoras, a devolutiva veio se efetivando a partir da introdução da pesquisa no campo, mediante uma oportunidade de formação pedagógica direcionada para a ruptura da cegueira em relação ao modo e conteúdo do pensamento das crianças quanto à temática de gênero e sexualidade. Para as crianças, foram momentos de reflexão crítica, proporcionados por meio das brincadeiras, configurando-se num processo político de intervenção, e por meio da continuidade das brincadeiras promovidas pelo *Projeto Brincadeiras*, ao longo do ano. Acreditamos que a entrega da dissertação aos/às educadores/as do *Brincadeiras* e à escola, finda um entre tantos passos dados rumo à devolutiva. Partimos agora para as reflexões conclusivas.

O jogo *Trilhas da Diversidade* nos possibilitou apreender alguns significados trazidos por crianças e docentes em seus discursos referentes às questões de gênero e sexualidade. Os discursos são descontínuos, ambíguos e, muitas vezes, conflituosos. Percebemos que esses discursos permanecem “refêns” de interditos e tabus, ou mesmo, se por um lado os originam, por outro lado também demonstram conflitos ante relações tradicionais e normatizadoras.

Quando da proposição do trabalho inicial, tanto para as docentes quanto para as crianças, houve imediata disponibilidade de participação. Ao sugerirmos a possibilidade de brincar com o jogo *Trilhas da Diversidade*, a curiosidade em relação ao jogo e à pesquisa motivou a participação de grande parte das crianças. Havia grande curiosidade para saber o que tinha dentro daquela caixa grande, vermelha e azul, construída para guardar os materiais de jogo. Já no caso das professoras, a apresentação do *Trilhas*, no dia de realização do convite, mostrou-se fundamental para motivar-lhes a participação, pois, como notamos, a educação escolarizada é carente de materiais pedagógicos diferenciados e professores e professoras que querem fazer a diferença sempre buscam inovar de maneiras diversas.

Entre as crianças, havia aquelas mais fechadas, tímidas, e outras que, de tão ligadas e abertas, situavam-nos em relação a acontecimentos da semana, relacionando-os às situações do jogo; contavam histórias, faziam alusões às experiências vivenciadas no dia a dia.

Um aspecto importante corrobora as teorias da sociologia da infância. As crianças não são um resultado automático da cultura, nem do que as professoras ensinam. Em muitas oportunidades, mostraram mais abertura no trato dos temas do que os/as adultos/as. Essas “brechas”, principalmente quanto às problematizações de gênero e sexualidade, possibilitam-nos refletir sobre estratégias possíveis na formação das crianças, visto que estão mais abertas para discutir e (re)pensar as formas de lidar com as variadas situações expostas no decorrer das brincadeiras com o *Trilhas*.

O imaginário infantil é um fator que deve ser valorizado. À medida que ficávamos mais próximas/os das crianças, a participação delas se tornava mais espontânea, transpondo, pela imaginação, as realidades possíveis e vividas por elas para dentro das situações e fatos apresentados pelo jogo. É importante pensar o quão longe podemos chegar com as discussões propiciadas pelos momentos vivenciados com as crianças, pois elas permitem-se pensar nas relações propostas, sem grandes imposições intransponíveis de valores e dogmas carregados dentro de si.

Além disso, notamos entre as crianças, a desconstrução de normas genderizadas, ensejando uma cultura lúdica para todos, independente do ser menina ou menino, mesmo supondo que haja também a normatização presente entre algumas crianças. Todavia, visualizamos entre a maioria das crianças que participaram da pesquisa, em seus momentos lúdicos no *Projeto Brincadeiras*, a transgressão a essas normatizações, presentes em suas respostas de cunho excludente, durante a brincadeira com o *Trilhas da Diversidade*, e contradizendo-se mediante a participação ativa nas atividades e brincadeiras que haviam pontuado como diferentes para meninos e meninas. Essa participação era espontânea, relacionada com a vontade de brincar e não com uma norma imposta, talvez pelos adultos, expressa em proibições quanto à participação conjunta nos momentos lúdicos.

Algumas crianças, por influência de adultos e familiares, acabam crescendo cheias de medos e dúvidas, acreditando seriamente que as brincadeiras e os brinquedos podem influenciar diretamente na construção das identidades sexuais, podendo torná-las gays ou lésbicas. Neste sentido, defendemos neste trabalho a valorização e o reconhecimento das culturas da infância, pois a seu modo e de acordo com as possibilidades apresentadas, as crianças conseguem, por vezes, reinterpretar uma dada cultura, ou mesmo criar uma cultura deslocada da cultura adulta, uma cultura infantil.

Quanto às professoras, o lugar que ocupam profissionalmente reflete o seu entendimento de que podem e devem ser boas profissionais, modificando a realidade da educação brasileira. Entretanto, sentem-se intimidadas pelo receio quanto à reação das famílias e estão influenciadas por visões religiosas. A educação crítica que poderia ser fomentada em suas ações docentes fica aprisionada em um conjunto de ideias que reveste, na prática, uma educação tradicional conformada pelos sentidos atribuídos por uma cultura, por vezes, sexista e homofóbica.

Dado o exposto, nossas reflexões conclusivas dizem respeito à docência e a seu papel na manutenção ou transgressão dos estereótipos construídos em relação aos gêneros e sexualidades. Seja devido a pouca formação em relação a esses temas tão “caros” à nossa sociedade, seja por questões familiares, valores introjetados e formas de pensar, notamos que não há a inserção de problematizações críticas na prática docente do grupo com o qual trabalhamos. Ou, quando há, é realizada de maneira superficial, na inserção de pequenas noções de respeito ao próximo, como narrado na pesquisa. Quando se referiam ao surgimento de oportunidades para discutir “certos” temas, as professoras demonstravam desinteresse por considerarem que a discussão da homossexualidade não deveria adentrar os muros da escola. Muitas expressaram claramente a recusa a situações de conflito e mudanças, tanto no âmbito dos gêneros quanto das sexualidades.

A necessidade de formação específica sobre a temática constitui um pressuposto confirmado durante a pesquisa, sobretudo pela grande distância entre o discurso de pesquisadores/as na área e o discurso das professoras. Há uma diferença de entendimento quanto às terminologias relativas aos gêneros e sexualidades, mas, para as professoras, há também conceitos praticamente desconhecidos.

A aposta em um processo em que se estabeleçam possibilidades de convivência na diferença pressupõe o trabalho formativo, tanto em relação às docentes quanto em relação às crianças. As mudanças requerem a apropriação de conhecimentos que possam influenciar a formação e a indagação relativa às formas de superar os obstáculos à inserção dos mais variados temas relacionados à diversidade, perspectivando novos olhares. É preciso não renunciar ao pensamento e à ação.

A dúvida e o autoquestionamento constituem elementos fundamentais para uma educação que se quer emancipatória. A escola tanto pode dar continuidade a preconceitos e estereótipos como favorecer a criação de espaços em que se discutam as diferenças e o respeito às diversidades. Essa instituição tem muito a fazer pelas crianças. A infância urge.

Pequeno é o tempo de brincar, de imaginar, de estudar, de conquistar dignidade. Não se pode mascarar a educação que se dá aos meninos e meninas e esperar uma sociedade melhor.

Gênero e sexualidade são dimensões diferentes que integram a identidade de cada um, e são, por vezes, produzidas pelos efeitos do poder hegemônico e transformadas conforme os valores sociais vigentes em cada época. Daí a necessidade de questionar as regras e os efeitos das práticas sociais que, ao legitimarem determinados modos de ser, pensamentos e ações como verdades universais e absolutas, podem silenciar outras categorias possíveis.

Por meio dos episódios, conversas e brincadeiras, compreendemos a diversidade de identidades e papéis que crianças e docentes constroem e assumem. Pelo discurso, crianças e docentes compreendem-se e estabelecem entre si relações que incluem o confronto intercultural de classe, de gênero, de relações de poder, hierarquias e a afirmação de determinados saberes e fazeres em detrimento de outros.

Contudo, não há consenso, e isso nos traz esperança. No decorrer de toda a pesquisa, tanto em relação às crianças como às docentes, vários foram os momentos e situações em que o conflito se estabeleceu, advindo daí uma reflexão crítica. O que nos interessa é mostrar que uma pequena porção de dúvida que tenhamos inserido na maneira de pensar de cada um e de cada uma já pode ser o começo de uma mudança de perspectiva rumo ao respeito às diferentes formas de ser, agir e se construir diante do mundo. É preciso zelar da arte de questionar, de refletir sobre nossas ações, de modo a buscar uma sociedade mais justa, em que os indivíduos possam traçar suas escolhas individuais e coletivas sem cerceamentos inaceitáveis.

Nossa pesquisa focou uma realidade específica presente na Escola Municipal do Jardim Esperança em Sarandi/PR, e as experiências com as crianças participantes do *Projeto Brincadeiras*. Não pretendemos o *status* de verdades absolutas para o que aqui apresentamos, pois nesse instante outros olhares podem estar contemplando outras experiências naquele lugar. Contudo, nossas práticas com crianças e docentes nos mostraram a importância do trabalho com essas questões, em prol da transformação dessa sociedade ainda discriminatória diante dos diferentes.

Podemos supor que na escola onde realizamos a pesquisa haja carência de trabalho com as docentes e com as crianças sobre as questões de gênero e sexualidade, como deve haver também em milhares de outras escolas situação similar. Questionar é difícil, exige reflexão crítica e exige vontade, exige querer. É preciso ultrapassar o senso comum para, no amplo plano das possibilidades, engendrar outras realidades e novos horizontes emancipatórios. Porém, o questionar, a reflexão crítica, a vontade, o querer parecem ainda em

estado de latência, carecendo de motivos para aflorar, diante de realidades ainda tão censuradas por muitos, como são as de gêneros e, mais ainda, as de sexualidades.

Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis. O jogo *Trilhas da Diversidade* nos confirma – como já vimos concluídos nos trabalhos do *Projeto Brincadeiras* e nos princípios neles presentes, que o brinquedo pode ser uma forma muito eficaz de aproximação dos adultos às ideias das crianças; e que o brinquedo pode ser também uma forma eficaz de nos aproximarmos das ideias dos adultos; e mais, que o mesmo brinquedo pode servir para gerações tão diferentes. Há uma quebra de paradigmas, pois rebate a conhecida afirmação de que “brincar é coisa de criança” e segundo, que “brincar não é coisa séria”. Nem só crianças gostam de brincar. O adulto também gosta. E se ele brincasse mais, talvez pudesse entender melhor as crianças, o que, seguramente, seria um modo de tradução, um diálogo profícuo entre crianças e adultos. O brinquedo transforma o corpo, visto que a cada estímulo nasce uma sensibilidade, um gesto, uma vibração, uma emoção, um sentimento. Esse paradigma aponta para um futuro mais autêntico, no qual haja esperanças de crianças e adultos repensarem juntos o seu papel na sociedade e no mundo, a partir do brincar.

Este trabalho instaurou diálogos, cenas, retratos e possibilidades a partir dos discursos, procurando configurar novos olhares, modos diferentes de pensar. Não se pretendeu sugerir às pessoas envolvidas no cotidiano escolar, e também não escolar, como devem ser, o que devem fazer, no que devem acreditar e pensar. A proposta foi problematizar outras maneiras de ser, fazer, acreditar e pensar. É preciso abrir novos espaços para que as pessoas possam fazer suas escolhas sem uma forma universal de sujeito e de existência. É urgente que façamos o exercício da escuta, da pergunta, do fazer e do dizer, que não se considerem como definitivas as respostas encontradas.

As mudanças sociais ocorridas com o passar do tempo trouxeram-nos novos desafios e necessidades. Pessoas, lugares, caminhos, trajetórias começaram a ser questionados, colocados em diferentes esferas sociais, políticas, econômicas. É necessário, como educadoras e educadores, estarmos sempre atentas/os a todas as formas de expressão e significação, pois se não formos capazes de perceber a multiplicidade de relações que podem ser construídas, poderemos incorrer em uma reprodução acrítica de modelos hegemônicos e dominantes, os quais não nos possibilitam algo fundamental: o exercício da cidadania com a garantia dos direitos em uma nova ordem social.

Há a necessidade de não somente repensar nossa inserção social como mulheres e homens e como profissionais da educação, mas de contribuir, efetivamente, para uma

sociedade mais justa e igualitária, em todos os níveis e relações. É preciso criar situações de crise, dando condições para que se produzam novas formas de entendimento e novas práticas de superação capazes de alargar novos horizontes. Neste sentido, remetendo-nos ao objetivo da nossa exposição, nesta parte do texto é preciso pensar no exercício da docência, potencializando ações que possam minimizar as dissimetrias sociais produzidas a partir das diferenças, sejam elas no âmbito do gênero, da etnia, da classe, entre outras. O papel do educador e da educadora não é fácil. Entretanto, assumindo-se como tal, é preciso que o façam com ética e pensamento crítico.

É certo que a percepção e problematização desses aspectos poderiam ganhar mais expressão neste estudo, o que, neste contexto final, favorece-nos pensar num próximo passo de investigação, apontando para novos paradigmas diante das utopias.

Constatações podem servir de alerta ou reflexão. O diálogo entre os mundos e suas culturas nos faz repensar os moldes da educação. Uma possibilidade para a continuidade do diálogo com aquelas crianças e docentes, e outras mais, poderia ser a proposição de outro curso de formação, em que pudéssemos perguntar para as crianças o que elas gostariam de saber e o que gostariam que as professoras aprendessem. Pensamos, como propostas futuras, (re)desenvolver o jogo *Trilhas da Diversidade*, para que ele possa servir de instrumento para novas indagações. A possibilidade de desenvolvimento de um *software*, informatizado, faz-nos pensar em novos olhares e direções, visando *Trilhar* novos rumos para o reconhecimento das *Diversidades*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.14, n.3, p.13-24, set./dez.2003.

ABREU, Carla Luiza de. Um olhar sobre as construções de identidades de gênero na contemporaneidade. **Visualidades**, Goiânia, v.8, n.1, p.191-205, 2010.

ABUD, Cristiane C. Ramos. As filhas de Eva: católicas do presente. *In: Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST30/Cristiane_de_C_Ramos_Abud_30.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

AGUIAR, Deise Maria Santos de. O olhar das crianças sobre a diferença e a desigualdade: pobreza, gênero e raça nas relações escolares. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Deise_Maria_dos_SAntos_Aguiar_51.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

ALCÂNTARA, Claudia Sales. A instituição religiosa na (Pós)modernidade. *In: V Congresso Latino Americano de Evangelização*. Campinas. 2012. **Anais Eletrônicos...** Campinas, 2012. Disponível em: <http://ftl.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=81:a-instituicao-religiosa-na-posmodernidade&catid=35:artigos-online&Itemid=75>. Acesso em: 03 jan. 2013.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, Mai./Ago. 2005.

ALFAGEME, Erika *et. al.* **De la participación al protagonismo infantil**: propuesta para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infância, 2003.

AMÂNCIO, Lígia. Feminismo. *In: Dicionário de Filosofia Moral e Política*: Instituto de Filosofia da Linguagem. Disponível em: <<http://www.ifl.pt/private/admin/ficheiros/uploads/7ffec70b3601475f2559ae21979b1faa.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

ARGUELLO, Zandra E. Representações de gênero nos discursos de crianças pré-escolares: problematizando as questões de gênero com crianças através da literatura infantil. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v.8, p.68-83, jun. 2008.

ARAUJO, Debora Cristina de. A construção social da infância: uma outra história. *In: VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/158_931.pdf>. Acesso em: fev. 2011.

ARAÚJO, Iara Maria; LIMA, Jacob Carlos; BORSOI, Isabel C. F. Operárias no Cariri Cearense: fábrica, família e violência doméstica. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.3, p.705-732, set./dez.2011.

ARENDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011. p.248-281.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARRUDA, Fabiana Moura. **Culturas infantis**: relações entre espaços urbanos e classes sociais. 120 f. Monografia (Graduação em Educação Física), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009.

_____. **A cidade pensada pelas crianças**: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BARBOSA, Carla A. V. B. **Dos corpos nascidos aos sexos construídos**: as representações de gênero das crianças em jardins-de-infância. 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1059-1083, out. 2007.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Heteronormatividade ou reconhecimento? Professores e professoras diante da homossexualidade. *In*: ANPed 34: Educação e justiça social, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT23/GT23-682%20int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução: Ivo Storniolo; Euclides Martins Balancin. 75 ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005a.

_____. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Teias**, Rio de Janeiro, v.6, p.11-12, jan/dez 2005b.

_____. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *In: ANPed 29: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BORDO, Susan. A feminista como o Outro. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, p.10-29, 2000.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. *In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ; Débora (Org.). Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres, EdUnB, 2009, p.15-46.

BORTOLINI, Alexandre (Org.). **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. *In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). Educação e Diversidade Cultural*. 2ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. -.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. **43% das mulheres já foram vítimas de violência doméstica, segundo anuário**. Disponível em: <www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/07/05/43-das-mulheres-ja-foram-vitimas-de-violencia-domestica-segundo-anuario>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p.19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006.

_____. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p.537-572, set./dez. 2007.

BUSIN, Valéria Melki. **Homossexualidade, Religião e gênero**: a influência do catolicismo na construção da auto-imagem de gays e lésbicas. 2008. 175 f. Dissertação (mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Religião, sexualidades e gênero. **Rever**, São Paulo, v. 11, n.01, p.105-124, Jan./Jun. 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão de identidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABICEIRA, Geisa Orlandini; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. As crianças em ação: suas falas sobre gênero, sexualidade e infância. *In*: Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Cabiceira-Salum_Moreira_51.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CABICEIRA, Geisa Orlandini; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Outros olhares para o gênero e a sexualidade: desdobramentos para uma infância que fala. *In*: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278370167_ARQUIVO_fazengenero-2010-OUTROSOLHARES PARA O GÊNERO E A SEXUALIDADE.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo; CARNEIRO, Egina Carli de Araújo Rodrigues. **Notas Introdutórias sobre a análise do discurso**. 2007. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introdutorias-analise-do-discurso-fundacao.html>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA, Eliana Célia Ismael da; MELO, Rosemary Alves de. Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. *In*: ANPEd 31: constituição brasileira, direitos humanos e educação, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – Gênero, Sexualidades e Formação docente. *In*: ANPEd 34: educação e justiça social, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT23-218%20int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. Disponível em: <<http://www.catequisar.com.br/dw/catecismo.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

CATÓLICAS pelo direito de Decidir. Institucional: **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.catolicasonline.org.br/institucional/>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

CESAR, Maria Rita de Assis. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. *In: ANPEd 31: constituição brasileira, direitos humanos e educação*, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4614--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. Governando corpos e sexualidades na escola. *In: ANPEd 33: educação no Brasil: o balanço de uma década*, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6363--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural: o direito à cultura**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORSARO, W.A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood: Ablex Publishing, 1985.

_____. **The sociology of childhood**. Califórnia: *Pine Forge*, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.36-61, 2003.

COUTO, Maria Aparecida Souza. Violência e representações de gênero no cotidiano escolar. **Caderno de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v.5, n.1, p.83-94, 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Desenhos visuais de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Susana_Rangel_Viera_da_Cunha_10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012

CUNHA, Lúcia Karla da Rocha; SANTOS, Thatiana Peixoto dos; SILVA, Flávia Maria Soares da. Gênero e sexualidade na formação de professores. *In: II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Culturas, leituras e representações*, 2009. **Anais eletrônicos...** Paraíba, 2009. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt6/14.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. *In: ANPEd 30: Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3467--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, mai./ago. 2005a.

_____. *Dossiê: Sociologia da Infância – Pesquisa com Crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.351-360, Mai/Ago 2005b.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. *In: FARIA, Ana L. G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, P. D. (Org.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

DETRAN/PR. **Anuário Estatístico 2010**. Disponível em: <<http://www.detran.pr.gov.br/arquivos/File/estatisticasdetransito/anuario/anuario2010.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e o direito à diferença**. 2004. Disponível em: <<http://www.mbdias.com.br/hartigos.aspx?71,14>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. **Homoafetividade: um novo substantivo**. Disponível em: <<http://www.mbdias.com.br/hartigos.aspx?77,14>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

DORNELLES, Priscila Gomes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar numa perspectiva de gênero: a produção de uma masculinidade forçada, enérgica e agressiva. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder*, Florianópolis, 2008. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/st51.html>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

ESPLENDOR, Elizabeth Vieira dos Santos; BRAGA, Eliane Rose Maio. Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola. *In: Simpósio Internacional de Educação Sexual da UEM – SIES, 2009, Maringá. Anais eletrônicos...* Maringá, 2009. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/sies/anais/trabalhos/109.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

FACCHINI, Regina. **“Sopa de Letrinhas”?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo. 2002. 245 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

FARINHA, Allyne Chaveiro. A Religião Católica e a mulher: feiticeiras, santas e benzedoras. *In: II Colóquio de Pesquisas da História: Arte, Poder e Sociedade, 2009. Anais eletrônicos...* 2009. Disponível em: <<http://www.revistachronidas.com.br/arq/texto2009/FARINHA,%20Allyne.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. *In: HERON DA SILVA, L. (Org.). Qual conhecimento? Que currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. **Salto para o futuro/TV escola: Educação para a igualdade de gênero**, n.26, p.1-54, nov. 2008.

_____; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. *In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FERNANDES, Natália. Crianças, infância, educação e corpo. *In: FERNANDES, N. Manuscrito em revisão para Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 2007. Disponível em: <http://www.uam.es/otros/ptcedh/enrevision/ptcedh_07_01.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2007.

FERRARI, Anderson. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar. *In: ANPed 30: Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-2817--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros – "brincar ao faz-de-conta" e processos de construção social de identidades homo e heterossociais de gênero entre crianças no Jardim de Infância. *In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, Florianópolis, 2010. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=247&impressao>. Acesso em: 02 out. 2011.

FIAES, Carla Silva; MARQUES, Reginalice de Lima; COTRIM, Gabriela Souza; BICHARA, Ilka Dias. Gênero e Brincadeira em Parquinhos Públicos de Salvador (BA). **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.14, n.1, p.31-41, 2010.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p.89-101, set./dez. 2003.

_____. Socialização de gênero na educação infantil. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

FISCHER, Izaura Rufino. MARQUES, Fernanda. Gênero e exclusão social. **Fundação Joaquim Nabuco: Trabalhos para discussão**, n.113, agosto, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/TPD/article/viewFile/1382/1216>>. Acesso em: 05 Ago. 2009.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p.217-250.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/>>. Acesso em: 01 mai. 2008.

_____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. As contribuições dos estudos de gênero e sexualidade no cotidiano escolar dos docentes. *In*: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Franca-Calsa_40.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Flávio Sebastião de; RODRIGUES, Marisa Cristina. **É hora de meter a colher**: Livro-manual de prevenção e combate à violência contra mulheres. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/26286148/723404792/name/%C3%89+hora+de+meter+a+colher.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FRONES, Ivar. Dimension of Childhood. *In*: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (org.). **Childhood Matters, Social Theory, Practice and Politics**. Aldershot: Avebury, 1994. P.145-164.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Mulheres Brasileiras nos espaços público e privado 2010**. Disponível em: <www.fpa.org.br/galeria/violencia-domestica>. Acesso em: 01 ago. 2012.

FURLAN, Cássia Cristina; LESSA, Patrícia; PINTO, Layla Mariana Maiante. A invisibilidade do trabalho doméstico na história. *In*: **Simpósio Internacional de Educação Sexual** - SIES, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. CD-ROM.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GAZETA do povo. **Maringá tem o maior número de acidentes do Paraná**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1293451&tit=Maringa-tem-o-maior-numero-de-acidentes-do-Parana>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

GLOBO.COM. **Homens pagam até 30% mais caro por seguro de carro**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Carros/0,,MUL1231088-9658,00_HOMENS+PAGAM+ATE+MAIS+CARO+POR+SEGURO+DE+CARRO.html>. Acesso em: 20 nov. 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Imperativos do ser mulher. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.1, p.40-42, jun. 1999.

_____. Na “Pátria das chuteiras” as mulheres não tem vez. *In*: Fazendo Gênero 7. Florianópolis, 2006. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2006. Disponível em:

<http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Silvana_Vilodre_Goellner_21.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2006a.

GOLDANI, Ana Maria. Famílias e gêneros: uma proposta para avaliar (des)igualdades. *In: XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, 2000. Anais eletrônicos...* Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/gent2_1.pdf>. Acesso em: 01mai. 2012.

GOMES, Renata F. Fernandes. CUNHA, Beatriz B. Brando. **Infância e diversidade**: um estudo sobre as significações de gênero no brincar. Disponível em: <www.assis.unesp.br/.../65_RENATA_FERNANDES_GOMES.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

GRAF, Laila Priscila; DIOGO, Maria Fernanda; COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho para mulheres em contextos urbano e rural. *In: Fazendo gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277578656_ARQUIVO_LaFeMaTrabalhocompletov6Final.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu**, v.21, p.261-280, 2003.

GUIZZO, Bianca Salazar. Pequenas mulheres? Investimentos e práticas corporais de embelezamento na infância. *In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277125591_ARQUIVO_TrabalhoCompleto_B.Guizzo.pdf> . Acesso em: 04 jan. 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: THOMPSON, Kenneth (Ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.*

_____. Quem precisa da identidade. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HAWKESWORTH, Mary. A semiótica de um enterro prematuro: o feminismo em uma era pós-feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.3, p.737-763, set./dez.2006.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v.3, p.8-19, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego – PME**, Mulher no mercado de trabalho, mar. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. “Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!” - estados de negação da homofobia nas escolas. *In*: ANPED 32: sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5575--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUVENTUDE em Londrina. **Nota da CNBB sobre a União Estável Homossexual**. Disponível em: <<http://www.juventutemlondrina.org/2011/05/nota-da-cnbb-sobre-uniao-estavel.html>>. Publicado em: 16 mai. 2011.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. Interpretações de crianças sobre as representações de feminilidade e masculinidade na literatura infantil. *In*: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276781560_ARQUIVO_TextoFazendoGenero08jun\[1\].pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276781560_ARQUIVO_TextoFazendoGenero08jun[1].pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2012.

LAURETIS, Teresa de. *Eccentric subjects: feminist theory and historical consciousness*. **Feminist Studies**, Maryland, v.16, n.1, p. 115-150, 1990.

_____. "A tecnologia do gênero". *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A presença/ausência das temáticas sexualidade e gênero em um curso de pedagogia. *In*: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: Educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.ses.uneb.br/anais/A%20PRESEN%20C3%87A%20AUS%20C3%8ANCIA%20DAS%20TEM%20C3%81TICAS%20SEXUALIDADE%20E%20G%20C3%8ANERO%20EM%20UM.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

LEITE, Jaciara Oliveira; FREIRE, Juliana Oliveira. Relação de gênero nas escolas: um estudo sobre as intervenções nas aulas de educação física no centro de ensino fundamental da Vila Planalto – DF. *In*: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Leite-Freire_53.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

LESSA, Patrícia. Sete notas sobre o imaginário infantil. **Cadernos de apoio ao ensino**, n. 7. Maringá: Eduem, dez. 1999, p. 73-90.

_____. **Lesbianas em movimento**: a criação da subjetividade. 2007. 248 f. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

LIMA, Rita de Lourdes de. O imaginário Judaico-cristão e a submissão das mulheres. *In*: **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277853385_ARQUIVO_comunicoralt rabcompletoGenero.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ; Débora (Org.). **Homofobia e Educação**: Um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres, EdUnB, 2009.

LISBOA, Maria Regina Azevedo. A “Batalha Espiritual” na Assembléia de Deus: uma metáfora das relações de gênero. *In*: **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1302554899_ARQUIVO_MariaReginaAzevedoLisboa.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

LISPECTOR, Clarice. Legião Estrangeira. *In*. LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998. p.63-80.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Discutindo a relação entre os marcadores sociais de gênero e a homossexualidade. *In*: **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278004111_ARQUIVO_ARTIGOFAZ ENDOGENERODEISE.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e educação: construção e desconstrução. *In*: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Sexualidade: lições de casa. *In*: MEYER, D. E. (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000b, p. 85-96.

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.541-553, 2001.

_____. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup. **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p.11-22.

- _____. Corpos que escapam. **Revista Labrys**, Florianópolis, n.4, ago./dez. 2003.
- _____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p.41-52.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007b.
- _____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.2, p.17-23, ago. 2008.
- _____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.85-94.
- LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MADALOZZO, Regina. MARTINS, Sergio R. SHIRATORI, Ludmila. **Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais?** 2008. Disponível em: <<http://madalozzo.ibmecsAzaléiadu.br/wp-content/uploads/2008/10/madalozzo-martins-e-shiratori-maio1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- MAGER, Miryam; MULLER, Verônica R.; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton J. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.
- MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: ANPed 33: educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.
- MARCHI, Rita de Cássia. A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da “Sociologia da Infância” na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. **Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**, Florianópolis, Centro de Ciência da Educação – UFSC, n.11, p.1-23, jan./jun. 2005.
- MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.
- MCCARTHY, David Matzko. Homossexualidade e práticas matrimoniais. **Espiritualidade Libertária**, São Paulo, n. 2, p. 13-68, 2010.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Infância e poder: marcas das relações de gênero na escola. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Gabriela_Silveira_Meireles_10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. *In: ANPED 32: sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação***. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.9-27.

_____. Gênero e sexualidade na educação escolar. **Salto para o futuro/TV escola: Educação para a igualdade de gênero**. TV, n.26, p.1-54, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v.11, n.21, p.150-182, jan./jun.2009.

MONTES, Maria Lucia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado. *In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea***. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.63-171.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

_____. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. RODRIGUES, J. M.; RIBEIRO, L.; PELEGRINI, P. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.11, p.1-3, 2007.

MULLER, Verônica Regina; SOUZA, Cléia Renata Teixeira; NATALI, Paula Marçal; ARRUDA, Fabiana Moura. Políticas de formação de profissionais para a educação social no Brasil: ponderações a partir do caso espanhol. *In: XIX Seminário Internacional de Profesores del Mercosur/Cono Sur*, Montevideu, 2011. **Anais eletrônicos...** Montevideu, 2011. Disponível em: <http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/ARTICULO01-ver%C3%B4nica-Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NÄSMAN, Elisabet. Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. *In: QVORTRUP, Jens et al. (Ed.). **Childhood Matters**. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994, p.165-187.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.21, n.61, p.115-132, jun. 2006.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Quem tem medo de Foucault? feminismo, corpo e sexualidade. *In: PORTOCARRETO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault***. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 138-158. Disponível em: <http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/quem_tem_medo_de_foucault.htm>. Acesso em: 03 mar. 2009.

NETO, Otávio Cruz *et. al.* Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2002, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf. Acesso em: 02 jun. 2012.

NUÑEZ, Violeta. ***Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio***. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A., 1999.

O GLOBO. **CNBB**: união entre homossexuais é a 'destruição da família' – matéria de Aduari Barbosa Antunes. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/cnbb-uniao-entre-homossexuais-a-destruicao-da-familia-2773436#ixzz20KDkEZBf>>. Publicado em: 05 mai. 2011.

OLIVEIRA, Lucilaine dos Santos; RIBEIRO, Paula Regina Costa; ESPERANÇA, Joice Araújo. Narrativas infantis sobre as questões de gênero: problematizando modos de ser menina e menino no espaço da escola. *In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278285228_ARQUIVO_artigo_lucilaine_e_fazendo_genero%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

PARANÁ, Governo do Estado. **Programas e Projetos: PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 10 out. 2012.

PATERNÓ, Keli A. Vargas. MÜLLER, Verônica Regina. Educação e infância: história socialmente construída. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 9, n.1, p. 49-63, jan./jun. 2009.

PELEGRINI, Paula. **Culturas infantis**: o projeto brincadeiras em foco, 2007, 65f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, 2007.

PENTEADO, Cândida; MENDONÇA, Alice. A identidade de gênero no jardim de infância – que construção social? *In*: Atas do V Colóquio CIE/DCE-Uma Pesquisar para Mudar (a Educação), 2009. **Anais eletrônicos...** 2009. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/candidapenteado.pdf>. Acesso em 20 out. 2011.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

PEREIRA, Claudia Moraes e Silva. MÜLLER, Verônica Regina. As manifestações de gênero na história da infância. *In*: 1º Encontro de ALESDE - Esporte na América Latina: atualidades e perspectivas. Curitiba: UFPR, 2008. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.alesde.ufpr.br/encontro/trabalhos/18.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

PEREIRA, Mariângela Rosa. Gênero, sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito do amor romântico. *In*: ANPEd 33: educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6270--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

PERROT, Michele. Outrora, em outro lugar. *In*: PERROT, Michele. **História da vida privada, 4**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PETRINI, João Carlos; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. **Família na contemporaneidade**: uma análise conceitual. Disponível em: <http://www.humanaaventura.com.br/arquivos/file/Fam%C3%83%C2%ADlia_na_contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2012.

PINNELLI, Antonella. Gênero e família nos países desenvolvidos. *In*: PINNELLI, Antonella (org.). **Gênero nos estudos de população**. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2004. p.55-98. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/Demographicas2/demographicas2artigo2_55a98.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

PRECIADO, Beatriz. Multidões *queer*: notas para uma política dos anormais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, jan./abr.2011.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**, Escola Ayres Aniceto de Andrade. 2011.

PROST, Antoine; CHARTIER, Gérard Vincent. **História da vida privada, 5**: da Primeira Guerra Mundial a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2000. p.21-41.

RAMOS, Laura; AGUAS, Marina F. F.; FURTADO, Luana M. S. Participação Feminina na força de trabalho metropolitano: o papel do status socioeconômico das famílias. **Economia Aplicada**, São Paulo, v.15, n.4, p.595-611, out./dez.2011.

RELATÓRIO. **Projeto Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua**. UEM, 2011.

REZENDE, Daniela de O. **Nem Eva nem Maria**: as subjetivações em colégios católicos. Curitiba, 2008. 182f. UFPR: Departamento de Ciências Sociais. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2008.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.26, p.145-168, jan./jun.2006a.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. *In*: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006b, p.98-106.

RICHTER, Ana Cristina; VIEIRA, Carmem Lucia Nunes; GONÇALVES, Gisele Carreirão; BOAVENTURA, Patrícia Luiza Brener. Questões de gênero na pequena infância institucionalizada: um estudo em práticas de Educação Física. *In*: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Richter-Vieira-Goncalves-Boaventura_10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

ROSADO-NUNES, Maria José. Direitos, cidadania das mulheres e religião. **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.67-81, nov. 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SALES, Lilian Silva de. Entre ‘petecas’ e ‘elástico’: o cotidiano de meninos e meninas de uma escola na Amazônia. *In*: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/st10.html>>. Acesso em: 14 out. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.63, p.237-280, out. 2002b.

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Sílvia Karla Almeida dos. **O gênero e a sexualidade na escola**: um estudo com os docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana – BA. 2010. 136f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2010.

SARAIVA, Maria do Carmo. Porque investigar as questões de gênero no âmbito da educação física, esporte e lazer? **Motrivivência**, Florianópolis: UFSC, v.13, n.19, p.87-95, dez/2002.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p.89-120.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J. PINTO, M. **As Crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Braga, Portugal: Ed. Bezerra, 1997. p. 9-29.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como uma utopia realizável. **Educação e Sociedade**, v.23, n.78, p.265-283, abr. 2002a.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade**. 2002b. Disponível em: <[http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho)>. Acesso em: jun. 2011.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.5, p.1-14, Jul./Jun. 2001-2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomas Tadeu (Org.), HALL, S. WOODWARD, K.. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Sarah Danielle Baia da; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; BICHARA, Ilka Dias. Diferenças de Gêneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v.19, n.1, p.114-121, 2004.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço Da. Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual. *In*: ANPED 32: sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5302--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

SILVA, Aline Ferraz da. Homossexualidades e educação formal: um olhar gay no currículo. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010, Florianópolis. **Anais**

eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278195700_ARQUIVO_Aline.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

SILVA, Manuel Carlos. Desigualdades de gênero. **Configurações** [Online], Minho, v.4, 2008. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/370>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

SILVEIRA, Natália Silva da; SOUZA, Maria Costa. Atividades na educação infantil e relações de gênero. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Silveira-Souza_10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

SILVESTRE, Eliane. **O adolescente em conflito com a lei: políticas socioeducativas de direitos.** 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

SIMIONATO, Marlene A. W.; OLIVEIRA, Raquel G. Funções e transformações da família ao longo da história. *In: I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr*, 2003, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.abpHortensiaom.br/abppprnorte/pdf/a07Simionato03.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7-31, mar.2001.

SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006.

SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006, p.55-61.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e relações de gênero: debatendo algumas questões.** Disponível em: <www.conciencia.br>. Acesso em: 03 mar. 2004.

SOSTISSO, Débora Francez. Interfaces entre infância, gênero e escola: dialogando com crianças. *In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos, 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278256282_ARQUIVO_artigo-TCC-Fazendogenero.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

SOUZA, Gisele Maria Costa. Gênero e lúdico: um estudo com crianças na educação infantil. *In: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Gisele_Maria_Costa_Souza_10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

SOUZA, Robson da Costa. A família evangélica em face dos processos emancipatórios modernos. *In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1291781079_ARQUIVO_Robson_Souza.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

STEARNS, Peter N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

STRAUB, José Luiz. **Brincadeiras**: práticas culturais de governo da criança. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

STRAUSS, C. Levi. A Família. *In: STRAUSS, C. Levi et. al. A Família – Origem e Evolução*. Rio Grande do Sul: Vila Martha, 1980. Disponível em: <http://www.bernardojablonski.com/pdfs/pos/a_familia.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2012.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. Problematizando as relações de gênero na escola: da necessidade de se perceber a historicidade do tema na sociedade atual. *In: Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder*, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Fabiane_Lopes_Teixeira_51.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

TELLES, Edna de Olivera. Significados de gênero nos brinquedos e brincadeiras infantis: uma proposta de intervenção nas séries iniciais do ensino fundamental. *In: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278127631_ARQUIVO_Significadosdegeneronobrinquedosebrincadeirasinfantis.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

TOLEDO-FRANCISCO, Crislaine Valéria de. **Passagens Híbridas**: Relações de gênero e Pentecostalismo. 2002. 250 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2002.

TOMÁS, Catarina. SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, n.20, p.1-10, ago./dez.2009.

TOMÁS, C. A. **Há muitos mundos no mundo**: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006, 380f. Tese (Doutorado em Educação e infância). Universidade do Minho, 2006.

_____. **“Há muitos Mundos no Mundo”**. Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. *In: MAGER, Miryam; MULLER, Verônica R.; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton J. Práticas com crianças, adolescentes e jovens*: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011, p.251-272.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.24, p.127-152, jan./jun. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

USSEL, Jos Van. **Repressão Sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VARGAS, Juliana Ribeiro. Meninas (mal) comportadas: Posturas femininas em uma escola pública de periferia. *In*: Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Juliana_Ribeiro_de_Vargas_51.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças. *In*: ANPEd 34: educação e justiça social, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT23/GT23-223%20int.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.35-82.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Movimento Humano, Porto Alegre, 2005.

_____. **Presentes na escola e ausentes na rua**: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72.

WÜRDIG, Rogerio Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras de crianças: desafios para políticas da infância. 2007. 229 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

XAVIER, Antonio Roberto; GOMES, Luciana Kellen de Souza. Família e gênero: um estudo teórico e conceitual. *In*: III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: olhares diversos sobre a diferença, João Pessoa, 2011. **Anais eletrônicos...** João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://www.itaporanga.net/genero/3/07/20.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

ZANARDO, Larissa; VALENTE, Maria. L. L. C. Família e gênero na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v.8, n.2, p.12-16, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DO JOGO *TRILHAS DA DIVERSIDADE*

O jogo em questão é composto por um tabuleiro, peões de diferentes cores que correspondem a cada criança, um dado e seis grupos de diferentes cartas de jogo. Um conjunto dessas cartas trata das situações e espaços do dia a dia das crianças (escola, casa, parque, cidade e comunidade), e outro conjunto aborda desafios referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Propõem-se quatro crianças por tabuleiro e um educador, para cada vez que brincamos, pois nas tentativas realizadas com as *Trilhas da Diversidade*, observamos que um número maior de crianças inviabiliza uma discussão crítica das situações que aparecem no decorrer de seu desenvolvimento.

No tabuleiro, há algumas imagens ilustrativas mostrando espaços diferentes de convivência das crianças, sejam eles, a escola, a casa, a cidade, o parque ou a comunidade em geral. Esses ambientes foram escolhidos por julgarmos serem os ambientes mais frequentados por crianças em idade escolar. A criança tem a opção de escolher no tabuleiro vários caminhos, cada um dos quais conduz para a conquista de um mundo escolhido por ela: mundo do conhecimento, mundo da imaginação, mundo da alegria, mundo sem preconceito, mundo do carinho, mundo da solidariedade e mundo da brincadeira.

Para iniciar o jogo, cada criança deverá posicionar no ponto inicial (partida) um peão de cor diferenciada, escolhido por ela, e que será a sua referência. Assim, começa-se com todos os participantes jogando o dado. Quem tirar o número menor começa a partida. Depois de decidida a ordem de jogadas, a primeira criança irá jogar o dado e andar o número de casas indicadas por este. Feito isso, será tirada uma carta que corresponda ao desenho indicado na casa em que o peão parar.

A criança deverá ler a carta em voz alta, pedindo ajuda para o educador caso tenha dificuldades na leitura. A carta contém uma pergunta, com três alternativas de resposta, sendo apenas uma a resposta escolhida como correta no jogo. Após a leitura, a criança deverá escolher entre as três opções aquela que melhor responda à questão, ou seja, aquela cuja ação indicada concorra para desconstruir o sexismo e a homofobia. Se errar a resposta, permanece na casa em que estava. Caso acerte a resposta, joga o dado novamente para adiantar a sua conquista dos mundos, andando o número de casas que o dado indicar. Em seguida, coloca a carta no final do monte, e o próximo jogador/a realiza o mesmo procedimento. Se a criança

retirar a carta do desafio, que é uma carta que contém desafios referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente em forma de “jogo da forca” (acerto de letras), todas participam e, caso acertem, avançam o número de casas indicadas pelo dado.

O objetivo do jogo é conseguir conquistar todos os mundos. A cada mundo conquistado, a criança ganha uma carta representativa para marcar o mundo que já conquistou. Caso a criança chegue próxima ao mundo que deseja conquistar e, ao jogar o dado, o número seja maior que o número de casas disponíveis, a criança conquista aquele mundo e inicia nova jornada para o próximo mundo.

Cada carta irá discutir uma situação do dia a dia mostrando e/ou problematizando as relações de gêneros e sexualidades para que a criança reflita sobre suas atitudes, visando modificar a sua maneira de agir em relação a determinados assuntos.

A missão do/a educador/a será discutir essas relações de gênero e sexualidade, visto que a escola e a sociedade em geral estão cercadas por situações em que é necessária a intervenção do/a educador/a auxiliando na reflexão sobre atitudes positivas e negativas, visando formar para o respeito à diversidade.

APÊNDICE B – IMAGEM AMPLIADA DO JOGO

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS: AÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES/AS

DADOS PESSOAIS

Gênero: _____

Curso de formação: _____

Ano de formação: _____

EXPERIÊNCIA DO/A PROFESSOR/A (Visão do/a professor/a, experiências, formação profissional, etc)

- 1) O que você entende por gênero?
- 2) Você já leu algum estudo a respeito das discussões de gênero e sexualidade?
- 3) Se sim, qual o conteúdo desses estudos?
- 4) Se não, o que imagina que seja discutido?
- 5) Você já fez algum curso de capacitação sobre essa temática?
- 6) No curso de graduação que você cursou, foram discutidas as questões sobre gênero e sexualidade?
- 7) Na nossa sociedade, que diferenças você acredita que existam entre homens e mulheres? Explique.

8) Você verifica entre os professores a existência de tratamentos diferenciados em relação a meninas e meninos?

9) E entre os docentes, você já verificou comentários em relação a papéis de meninos e meninas? Se sim, como isso foi abordado?

10) E em relação à sexualidade dos alunos/as? Se sim, como isso foi abordado?

11) Você já presenciou alguma situação de discriminação de gênero e sexualidade entre os próprios alunos/as na escola? Ex: Como coisas de menino e coisas de menina? Ou em relação à sexualidade?

12) Se sim, conseguiria descrever?

13) Você acha que há a necessidade da inclusão dessas discussões na escola? Por quê?

14) Você acredita que há igualdade no tratamento de meninos e meninas no ambiente escolar? Explique.

15) Você já foi vítima de algum tipo de preconceito ou discriminação de gênero (piadas, situações constrangedoras, etc.)? Qual (is)?

PLANEJAMENTO ESCOLAR

16) Há algum tipo de separação entre os alunos/as em determinadas atividades nas suas aulas? Explique.

17) Faz parte do planejamento escolar as discussões referentes às questões de gênero e sexualidade? A organização do trabalho pedagógico contempla as questões de gênero e das sexualidades?

MATERIAL DIDÁTICO

18) Como são abordados os papéis masculinos e femininos nos materiais didáticos? O material didático utilizado pela escola especifica tarefas masculinas e femininas em seus conteúdos?

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS



Universidade Estadual de Maringá
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE Nº. 0242.0.093.000-11

PARECER Nº. 387/2011

Pesquisador (a) Responsável: Verônica Regina Müller	
Centro/Departamento: CCS / Departamento de Educação Física	
Título do projeto: Gênero e Sexualidade nas Culturas Infantis: Ações Educativas na Escola	
Considerações: <p>Trata-se de um projeto de pesquisa do grupo III que tem como objetivo geral "analisar as ações pedagógicas da escola em relação às temáticas de gênero e sexualidade". Considera que a constituição das identidades de gênero e sexualidade são uma construção social e cultural, e busca compreender estas relações de construção das infâncias e como os estereótipos atingem as crianças através de brincadeiras livres ou intervenções pedagógicas.</p> <p>Para tanto, será realizada pesquisa qualitativa, primeiramente por meio de observação, e depois, utilizando-se de intervenção pedagógica com as crianças através de atividades lúdicas com brinquedos criados com a temática de gênero e sexualidade, visando um diagnóstico. Em um segundo momento, serão realizadas entrevistas com a coordenação pedagógica e alguns professores. A Folha de Rosto prevê a participação de 60 sujeitos.</p> <p>Em reunião deste Comitê de 01/07/2011 o projeto restou pendente. Em 26/07/2011 a pesquisadora protocolou novos documentos, que foram assim analisados:</p> <p>Pendência 1: apresentar documento de Autorização para a realização da pesquisa com evidência do aceite por parte da direção da escola. Foi apresentada Autorização da Escola Municipal Ayres Aniceto de Andrade, de Sarandi-PR. Pendência atendida.</p> <p>Pendência 2: Apresentar dois novos modelos de TCLE, conforme descrito no parecer. Os documentos foram apresentados e estão condizentes com a legislação em vigor.</p> <p>Parecer:</p> <p>Considerando o exposto, à luz das prerrogativas constantes na Res. 196/96-CNS e complementares, e tendo sido atendidas as pendências anteriormente elencadas, este comitê de ética em pesquisa se manifesta por aprovar o protocolo em tela.</p> <p>Com relação a aplicação do TCLE, conforme instrução operacional do sistema CEP/CONEP, datada de 21/03/2011, os pesquisadores deverão fazer constar, além das assinaturas de ambos (pesquisador e sujeito de pesquisa) nos campos específicos da última página, a rubrica, também de ambos, em todas as folhas do documento (TCLE).</p>	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer	Data: 05/08/2011
Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim	Data: abril de 2013
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 221ª reunião do COPEP em 5/8/2011.	 PROFª.DRª. Ieda Marumi Higarashi Presidente do COPEP

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
UEM- Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
Fone-Fax: (44) 3011-4444 – e-mail: copep@uem.br