

*Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*

*Judite Guerra*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO**

**DOS "SEGREDOS SAGRADOS": GÊNERO E  
SEXUALIDADE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA  
INFANTIL**

*Judite Guerra*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Felipe Souza

PORTO ALEGRE, 2005

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

**G934d Guerra, Judite**

**Dos "segredos sagrados" : gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil / Judite Guerra. – Porto Alegre : UFRGS, 2005. 128 f.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientação: Jane Felipe de Souza.**

**1. Gênero – Sexualidade – Identidade – Infância. 2. Educação infantil. 3. Corpo – Criança – Disciplina escolar. I. Souza, Jane Felipe de.**

**II. Título.**

**CDU –396:613.88:373.2**

---

**Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449**

*Agradeço a todos/as que estiveram presentes e foram cúmplices  
na realização deste trabalho:  
em especial à Fiore e a Avelino pela vida, pelo afeto e pela vontade  
de saber;  
à Ana e a José, à Angelina e a Carlos (in memoriam),  
lembranças de afeto que me fizeram olhar as questões de gênero;  
à Teca, à Eneide, a Flávio, à Mari, a Carlos, à Carol, a César, à Mila, a  
Adelar  
que foram significantes na partilha de sonhos , de travessias, de  
incentivo e de afeto;  
à Bia, à Lú, à Simone ... pelos telefonemas carregados de afeto e de  
alegria;  
à Jane Felipe pela amizade, por compartilhar alegrias, incertezas, por  
lutar pela Educação Infantil e, também, pela orientação  
atenciosa;  
à Graciema pelo carinho,  
pelas 'viagens' saboreando cafezinhos, pelos dilemas e pelos saberes;  
às meninas e aos meninos que fizeram parte da investigação,  
meu carinho pelos momentos instigantes;  
à professora da turma, pela partilha de conhecimentos;  
à Bianca, à Zandra, à Ana Paula, ao Bello e à Suyan, pelas leituras;  
ao Porto, que em cada partida deixou saudades e em cada retorno  
confirmou o amor, mais do que isso, pronunciou a vida,  
muito obrigada!*

*Uma experiência é sempre uma ficção; é algo que não se fabrica a si mesmo, que não existe antes e que encontrará o existir depois. Esta é a difícil relação com a verdade, maneira na qual essa última se encontra comprometida em uma experiência que não está atada a ela e que, até certo ponto, a destrói.*

Michel Foucault

## **SUMÁRIO**

	<b>RESUMO</b>	<b>8</b>
	<b>RESUMEN</b>	<b>9</b>
	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>TRAÇOS E FRAGMENTOS DE UMA COMPOSIÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>SITUANDO TERRITÓRIOS</b>	<b>25</b>
	2.1 <i>A escola pesquisada</i>	27
	2.2 <i>O grupo de crianças</i>	33
<b>3</b>	<b>RASTREANDO PERCURSOS</b>	<b>35</b>
	3.1 <i>Caminhos metodológicos</i>	35
	3.2 <i>Possibilidades e limites na pesquisa com crianças</i>	39
<b>4</b>	<b>IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA</b>	<b>49</b>
	<i>Gênero nas brincadeiras e nos brinquedos</i>	65
<b>5</b>	<b>"SEGREDOS SAGRADOS" E A DINÂMICA DA SEXUALIDADE INFANTIL</b>	<b>76</b>

5.1	<i>Clube dos Pelados: olhar e ser olhado</i>	79
5.2	<i>O prazer das palavras</i>	89
5.3	<i>Controle dos corpos infantis</i>	93
<b>6</b>	<b><i>OLHARES VIGILANTES SOBRE AS SEXUALIDADES INFANTIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</i></b>	<b>102</b>
	<b><i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b>	<b>109</b>
	<b><i>APÊNDICE</i></b>	<b>119</b>

## ***RESUMO***

A presente pesquisa foi realizada em uma escola particular de Educação Infantil, no município de Porto Alegre, com um grupo de crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, com o objetivo de discutir questões em torno da sexualidade e das identidades de gênero. As discussões advindas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista de análise, possibilitaram compreender de forma mais ampla os processos de formação das feminilidades e das masculinidades na infância, bem como as estratégias de disciplinamento dos corpos infantis no espaço escolar. A partir das observações feitas, em vários momentos da rotina escolar, analisando as falas, os gestos, os movimentos, as manifestações, os comportamentos e os silêncios das crianças, principalmente nos momentos de brincados e de brincadeiras livres na escola, sem a interferência direta dos adultos e, a partir das entrevistas realizadas com as crianças e com a professora, foi possível perceber recorrências, rupturas e deslocamentos no que se refere aos discursos hegemônicos quanto à sexualidade e às relações de gênero na infância. Os resultados da investigação mostraram o quanto as crianças, no contexto escolar, utilizam determinadas estratégias para experimentar e descobrir seus prazeres e seus desejos em torno da sexualidade, uma vez que esse tema é tratado, muitas vezes, como um segredo, que só deve ser "revelado" em momento oportuno, ou seja, quando elas forem maiores. No entanto, apesar das interdições da cultura ao saber infantil sobre o tema, é cada vez maior o contato que elas têm com diversos artefatos culturais, que promovem, a seu modo, muitos conhecimentos sobre a sexualidade, aguçando ainda mais a curiosidade infantil. Em todo o fazer das crianças está o olhar vigilante do adulto: nos locais de atividades, nos espaços destinados às brincadeiras e nos brincados disponíveis para elas.

**Palavras-Chave:** infância, sexualidade, gênero, identidades, educação infantil.

## ***RESUMEN***

La presente investigación fue realizada en el contexto de una escuela particular de Educación Infantil, en el municipio de Porto Alegre, con un grupo de niños en la franja de edad entre cuatro y cinco años de edad, con el objetivo de discutir cuestiones en torno de la sexualidad y de las identidades de género. Las discusiones provenientes de los Estudios Feministas y de los Estudios Culturales, en una perspectiva postestructuralista de análisis posibilitaron comprender de forma más amplia los procesos de formación de las feminidades y masculinidades en la infancia, así como las estrategias de disciplina de los cuerpos infantiles en el espacio escolar. A partir de las observaciones hechas en varios momentos de la rutina en la escuela infantil, analizando el habla, los gestos, los movimientos, las manifestaciones, los comportamientos y el silencio de los niños, principalmente en los momentos de juguetes y juegos libres en la escuela, sin la interferencia directa de los adultos, y a partir de las entrevistas realizadas con los niños y la profesora, fue posible percibir recurrencias, rupturas y desplazamientos en lo que se refiere a los discursos hegemónicos cuanto a la sexualidad y a las relaciones de género en la infancia. Los resultados de la investigación mostraron cuánto los niños, en el contexto escolar, utilizan determinadas estrategias para probar y descubrir sus placeres y deseos en torno de la sexualidad, ya que ese tema es tratado, muchas veces, como un secreto que sólo debe ser "revelado" en el momento oportuno, o sea, cuando ellos sean mayores. Sin embargo, a pesar de las interdicciones de la cultura al saber infantil sobre el tema, es cada vez mayor el contacto que ellos tienen con distintos artefactos culturales, que promueven, a su modo, muchos conocimientos sobre la sexualidad, aguzando todavía más la curiosidad infantil. En toda la labor de los niños está la mirada vigilante del adulto: en los locales de actividades, en los espacios destinados a los juegos y en los juguetes disponibles para ellos.

**Palabras Clave:** infancia, género, sexualidad, identidades, educación infantil.

## **APRESENTAÇÃO**

No pátio da escola, Yuri, de cinco anos, se aproxima de mim e diz:

- "Vou te contar sobre o clube secreto, é um *segredo sagrado*"<sup>1</sup>.

Em outro momento, por ocasião das entrevistas que realizei com as crianças, esse mesmo menino afirmou:

- "A Marina pede de vez em quando, p'ra eu se pelar. De vez em quando, eu peço p'ra ela se pelar, ela se pela. De vez em quando ela pede para eu se pelar, eu se pelo (sic). É um segredo!".

Essas falas demonstram o entendimento que o grupo pesquisado tem sobre a sexualidade. As crianças que fizeram parte desse estudo que ora apresento, inventaram um jeito próprio para manifestar e experienciar a sexualidade, através de um "Clube Secreto", denominado por eles de "Clube dos Pelados" ou "Clube na Nojeira" ou ainda o "Clube do Fedor". Todos esses nomes designavam um só clube, espaço onde podiam expressar suas curiosidades e fantasias em relação à sexualidade. Tais momentos ocorriam, prioritariamente, na hora do pátio, espaço de maior espontaneidade, onde o olhar da professora não era tão "vigilante" sobre as crianças.

A sexualidade, para esse grupo de crianças, era, portanto, um "segredo sagrado" que deveria ser mantido em sigilo, e que só poderia ser confidenciado a mim de modo misterioso. Um segredo que parecia fascinar, despertando nas crianças

---

<sup>1</sup> Um maior detalhamento a respeito do clube secreto será apresentado no capítulo "*Segredos sagrados e a dinâmica da sexualidade*". Os nomes verdadeiros das crianças pesquisadas foram substituídos por nomes fictícios, para preservar as identidades das mesmas.

uma "vontade de saber" (Foucault, 2003) e um prazer em experimentar e em falar de determinadas sensações corporais. Da mesma forma, para muitos adultos, a sexualidade também é entendida como um segredo e que, por isso, deve ter um momento certo para ser "revelado" às crianças. Esse período do desenvolvimento infantil está repleto de "nãos", especialmente no que concerne às questões da sexualidade. No entanto, apesar das interdições da cultura ao saber infantil sobre tal tema, é cada vez maior o contato que as crianças têm com diversos artefatos culturais que promovem, a seu modo, o conhecimento sobre diversos assuntos, despertando cada vez mais a curiosidade infantil.

Este trabalho tem como objetivo discutir as questões de sexualidade, por isso observei a prática diária e realizei entrevistas com crianças de quatro a cinco anos, em uma escola particular de Porto Alegre. As conversas, as posturas e manifestações tornaram-se questões relevantes para as análises nesta investigação, sem deixar de problematizar, é claro, as formas pelas quais as questões relacionadas a gênero vêm sendo produzidas e reforçadas nos espaços em que as crianças circulam. Nas observações, meu olhar estava voltado aos acontecimentos corriqueiros que, por serem tão visíveis, nos dão a impressão de uma "naturalização". Por outro lado, algumas práticas, seus acontecimentos silenciosos, parecem muitas vezes invisíveis no cotidiano da Escola Infantil.

Para pensar e discutir sobre gênero e sexualidade como uma produção cultural, utilizo-me do pensamento e discussões dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, numa perspectiva pós-estruturalista de análise.

No primeiro capítulo, *Traços e fragmentos de uma composição*, descrevo o processo de construção da pesquisa, apresentando os objetivos e as questões norteadoras, assim como os materiais que compõem o *corpus* de análise, os referenciais teóricos e os conceitos importantes para a fundamentação deste trabalho.

No segundo capítulo intitulado *Situando territórios*, apresento os personagens principais da pesquisa que são as crianças e os adultos (que de forma direta ou indireta estiveram envolvidos no cotidiano da escola infantil), assim como os cenários da escola e as características da turma.

No terceiro capítulo, *Rastreado percursos*, aponto os caminhos metodológicos percorridos e as estratégias utilizadas para a realização dessa pesquisa.

No quarto capítulo, *Identidades de gênero na infância*, exponho os modos como as identidades de gênero são produzidas e representadas no contexto escolar infantil, e fora dele. A idéia é problematizar os comentários e as situações de feminilidades e masculinidades vivenciadas pelas crianças e pelos adultos, considerando a escola como um dos espaços de produção e reprodução das identidades de gênero na infância.

No quinto capítulo "*Segredos sagrados*" e a *dinâmica da sexualidade infantil*, apresento a análise em torno de três eixos: "*Clube dos Pelados*": *Olhar e ser olhado*, *O prazer das palavras e Controle dos corpos infantis*. Evidencio e problematizo os discursos de sexualidade que assinalam um caráter de normalidade e de naturalidade na constituição das identidades infantis. Apesar de centralizar as análises nas manifestações e expressões da sexualidade das crianças, não significa que estarei afirmando que as identidades de gênero e sexuais se constituem de forma isolada e separada, suas constituições estão estreitamente imbricadas.

Por fim, em *Olhares vigilantes sobre as sexualidades infantis: algumas considerações*, retomo algumas das discussões problematizadas nesta dissertação, que se caracterizaram como experiências no cotidiano da escola pesquisada – um dos espaços de constituição das identidades infantis – e que também demarcaram os limites na experimentação e na expressão das questões de gênero e de sexualidade. Aponto ainda os limites deste trabalho e as possibilidades de se pesquisar infância, gênero e sexualidade, bem como a importância de se discutir esses temas na formação permanente de professores/as.

## **1. TRAÇOS E FRAGMENTOS DE UMA COMPOSIÇÃO**

*... me lanço no traço de meu desenho, este é um exercício de vida. (Clarice Lispector, 1998, p.22)*

Neste momento da escrita da dissertação, as experiências vividas, as bagagens culturais, as paixões, as aprendizagens e minha experiência profissional, de alguma maneira, se constituíram e se constituem nas marcas que estão presentes neste estudo. Ao longo de sua feitura, os traços que foram compondo os percursos da investigação me permitiram momentos de indagações os quais foram importantes para abalar alguns saberes e repensar a forma de olhar os materiais de análise.

Trago alguns fragmentos de minha experiência profissional como professora, mais especificamente na Educação Infantil. Em 1993, ao compor a equipe de assessoria da Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, discutíamos e estudávamos junto às professoras, monitoras e equipe diretiva, o planejamento e as questões fundamentais para o projeto pedagógico da escola infantil. Em maio desse mesmo ano, assumi a coordenação do Projeto Convênio com Creches Comunitárias, iniciando um trabalho de acompanhamento pedagógico e proporcionando espaços de formação para as educadoras, coordenadoras e dirigentes, com o objetivo de qualificar o atendimento das crianças nas diferentes regiões de Porto Alegre. Em 1996, com a reorganização estrutural da Secretaria Municipal de Educação, passei a integrar a coordenação de um novo setor, ocasião em que começamos a construir a Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil para a cidade de Porto Alegre. Apontávamos para um currículo que possibilitasse dar visibilidade aos contextos educativos que envolvessem a simultaneidade do cuidar e do educar, na medida em que essas dimensões fazem parte da vida cotidiana das crianças. Naquela ocasião, nosso propósito não era organizar uma lista de conteúdos ou seqüência de atividades, mas um olhar crítico para os problemas e temas da infância.

Nesse sentido, definimos alguns contextos educativos para a transformação curricular, tais como: imaginação e fantasia, brincadeiras e jogos, socialização e identidades de gênero, de etnia, de religiosidade e de sexualidade, por entendermos que a partir desses contextos, estaríamos propondo experiências significativas às crianças, relativas à construção do seu conhecimento, à constituição das suas identidades e, também, no estabelecimento das relações com os adultos, com outras crianças e com o mundo. Além disso, seria uma forma de visibilizar algumas temáticas como as identidades acima citadas que, por muitas vezes, se pretendiam silenciar ou impor uma única forma de concepção. Enfim, essa proposta foi publicada em dezembro de 1999, no Caderno Pedagógico nº 15, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.<sup>2</sup> No entanto, a construção da proposta, sua socialização, discussão e estudo nas formações continuadas de professores da rede municipal pareciam não ser suficientes para que as instituições de educação infantil incluíssem no currículo e no planejamento, as identidades de gênero, de sexualidade, de etnia e de religiosidade como questões relevantes nas práticas educativas para a infância. Ainda prevaleciam as atividades de conhecimento relacionadas aos assuntos voltados para os adultos, às informações ou então, ao desenvolvimento do raciocínio. Provavelmente, as interrogações e os estudos que fazíamos àquela época talvez não levassem em consideração a complexidade dos processos das produções culturais, políticas e sociais que configuravam o currículo. Considerei, então, que seria importante intensificar meus estudos para compreender essas complexidades que envolvem o currículo da Educação Infantil.

Para aprofundar tais estudos e buscar outros referenciais teóricos, participei de um curso de extensão oferecido pelo GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – e essa oportunidade reafirmou meu desejo de aprofundar o conhecimento sobre a produção das identidades. Assim, busquei leituras nas

---

<sup>2</sup> A Proposta Política Pedagógica de Educação Infantil foi apresentada e socializada em muitos municípios e estados brasileiros, bem como no exterior (Braga, em Portugal e Barcelona, na Espanha). O caderno encontra-se na 3ª edição.

teorizações dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais e, em março de 2002, ingressei no curso de mestrado do PPGEDU/UFRGS.

A interlocução com outras disciplinas possibilitou-me um olhar mais atento a respeito da temática das identidades, e assim, de pensar e tecer novos caminhos para a pesquisa. Percebi que, como profissional da educação infantil, as marcas do convívio nesse contexto têm propiciado refletir sobre minhas experiências, confrontar as certezas nas questões da infância, da educação, do conhecimento e na produção de identidades na cultura infantil. Assim, minhas intenções iniciais de pesquisar a feminilidade na infância se conectavam com as experiências da minha trajetória de vida, de educadora e de coordenadora no acompanhamento das formações continuadas de professores e reuniões pedagógicas em instituições de Educação Infantil, no município de Porto Alegre.

Ao buscar referências para aprofundar os estudos sobre gênero na educação infantil e, especialmente, produções na faixa etária até dois anos, percebi que havia uma escassez de investigações ao tratar dessa temática. Marina Subirats<sup>3</sup>, quando esteve em Porto Alegre, afirmou que na Espanha, também, não havia muitas produções sobre as relações de gênero nessa faixa etária. Por se tratar de crianças muito pequenas, seria necessário construir uma metodologia de pesquisa que pudesse contemplar os diferentes aspectos envolvidos nesta etapa do desenvolvimento infantil. Além disso, ela trouxe algumas questões referentes a sua pesquisa (1986, 1994) com turmas de crianças entre 4 a 6 anos de idade. Nas análises realizadas pela autora, a partir dos registros verbais das professoras, observou uma negação constante do gênero feminino, na medida em que elas referiam-se sempre às crianças, no masculino e costumavam menosprezar os comportamentos considerados femininos. A autora afirma que as crianças, desde pequenas, aprendem a desvalorizar as atividades consideradas femininas.

---

<sup>3</sup> Marina Subirats, pesquisadora feminista, ao participar do Fórum Mundial de Educação, em outubro de 2003, em Porto Alegre-RS, foi convidada a falar no GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero).

Jane Felipe de Souza (2000), em sua Tese de Doutorado, ao analisar livros, revistas e boletins do século XX, apontou que esses enfatizavam normas de condutas distintas na educação de homens e mulheres, de meninas e meninos. A educação para o homem deveria estar voltada para a produção da coragem, da força de vontade, que o tornasse apegado ao trabalho, à família e à nação. Para o homem, a ênfase consistia em assumir uma posição de poder e de autoridade. Para a mulher, era reservada uma educação voltada para o gerenciamento do lar, à educação dos filhos e também se esperava dela afetividade, tranqüilidade, fragilidade e subordinação ao marido. O silêncio aparecia como uma condição necessária à boa educação das mulheres e das crianças. A educação feminina era recomendada através dos manuais de civilidade, e esses diziam que as mulheres não deveriam ostentar qualquer forma de visibilidade. No entanto, ao mesmo tempo em que foram vinculados diversos discursos voltados para a invisibilidade feminina e seu recolhimento no espaço doméstico, outro discurso reivindicava sua participação no espaço público através do movimento sufragista<sup>4</sup>.

Valerie Walkerdine (1998), em um dos seus estudos desenvolvidos na Inglaterra, nas escolas infantis, observou que os meninos assumiam uma posição de autoridade em relação às meninas por meio da linguagem. As meninas exerciam seu domínio através das brincadeiras associadas às atividades domésticas. Em outra pesquisa (1999), a autora solicitou às professoras/res de 28 escolas, que avaliassem o rendimento de seus/as alunos/as. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os meninos eram colocados sempre como inteligentes possuidores de grande potencial, mesmo aqueles que tinham um rendimento escolar razoável. No entanto, as meninas, eram percebidas como "esforçadas" mesmo que tivessem um rendimento superior ao dos meninos. Tais resultados em relação às meninas eram atribuídos ao fato delas obedecerem às regras com maior facilidade.

---

<sup>4</sup> Considerado como a primeira onda do feminismo, o sufragismo foi um movimento que surgiu no século XX reivindicando o direito ao voto para as mulheres.

Esses estudos que abordam as relações de gênero na infância trazem grandes contribuições para a educação infantil, porém pode-se dizer, que há uma necessidade de produções que possam investigar as crianças sobre o seu pensar em relação a gênero. O que temos visto são “saberes” e “verdades” produzidos e endereçados a elas, geralmente, não considerando suas idéias e seus pontos de vista. Conforme aponta Jucirema Quinteiro (2002, p.21-22) “pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças. Pouco sabemos sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social”. Desse modo, trabalhar com a opinião das crianças e com suas expectativas, é uma escolha fundamental para os estudos da infância, em função da escassez de pesquisas que têm como foco, as suas falas. Leena Alanen (2001) afirma que podemos perceber a invisibilidade das crianças nas produções da ciência, levando em conta que as mesmas, enquanto categoria social, não têm ocupado um lugar de sujeitos que expressam suas experiências a respeito do mundo em que vivem. A ausência da participação das crianças nas investigações limita as possíveis teorizações a respeito da infância e suas implicações.

A partir de leituras realizadas, da aproximação com as discussões dos trabalhos sobre gênero e dos estudos sobre a infância, compreendi que era necessário pensar outro caminho, ou seja, a feminilidade na infância adquiriu um novo sentido na configuração desta investigação. Inicialmente, com o propósito de analisar as identidades de gênero, em especial a construção das feminilidades na infância, pensei em organizar um conjunto de materiais que seriam disponibilizados para as crianças, tais como: histórias e filmes infantis, propagandas impressas, uma diversidade de brinquedos, objetos e roupas. Esses diferentes materiais se tornariam uma espécie de provocadores de discussões e problematizações que eu apresentaria às crianças, para ouvir suas opiniões, idéias e comentários a respeito das questões de gênero. No entanto, as professoras integrantes da Banca Examinadora, por ocasião da Defesa Pública da Proposta, apontaram a importância de desenvolver pesquisas de cunho etnográfico, o que permitiria capturar outros momentos da rotina das

crianças na Escola de Educação Infantil. Então, reorganizei o foco e a metodologia da pesquisa, a partir das considerações apontadas pelas professoras.

O novo *corpus* da investigação passou a ser as observações realizadas no contexto escolar, onde registrei em um Diário de Campo, as falas das crianças, suas atitudes e manifestações, a postura e os procedimentos da professora, dos pais e das mães, em torno da temática de gênero e de sexualidade. Além disso, passaram a fazer parte desse *corpus*, as entrevistas com as crianças e com a professora. Embora eu tenha utilizado procedimentos diferenciados como a observação e as entrevistas para a recolha das informações, acredito que eles acabaram ampliando e possibilitando, como no caso da entrevista, outros questionamentos. Segundo Rosa Fischer (2002, p. 37 – 38) o *corpus* de análise:

(...) é um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, a analisá-los igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas. Esses textos não seriam realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que “realmente” diriam os ditos. Aos textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar.

Com as modificações realizadas, iniciei minha inserção no campo de pesquisa, focalizando a produção de gênero na Escola Infantil, envolvendo um grupo de crianças com idade entre 4 a 5 anos. Passei, então, a contemplar as diversas situações que integravam o cotidiano das crianças no contexto escolar, porém as brincadeiras livres na sala de atividades e no pátio tiveram especial atenção, sem menosprezar outros momentos da rotina, bem como as relações entre as crianças, professoras, pais e mães, pois essas estão atravessadas pelas relações de gênero.

Ao longo das observações<sup>5</sup>, percebi o quanto as crianças expressavam curiosidade com relação à sexualidade, principalmente nos momentos de brincadeira livre, no pátio. Em função disso, considerei relevante também abordar em minha investigação, essa temática expressa pelas crianças. No entanto, tais situações se tornaram tão recorrentes, que a temática da sexualidade passou a ser o foco principal de análise.

Cabe referir que o conceito de sexualidade será aqui entendido como um processo profundamente cultural e plural. Como afirma Guacira Louro (1999, p. 11)

Nessa perspectiva, nada há exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentidos socialmente. A inscrição dos gêneros – femininos ou masculinos – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. 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.

Dessa forma, no contexto da Escola Infantil pesquisada, a sexualidade ganhou visibilidade, compreendendo que tal temática é parte de um discurso e de uma articulação de significados muito mais abrangente. Acredito, que a sexualidade infantil passa a ter mais sentido quando articulada a diferentes saberes, que são constituídos em múltiplos espaços educativos (família, mídia, religião, saúde) onde estão presentes discursos que dizem respeito à produção de outros aspectos relacionados à criança, à infância e a gênero<sup>6</sup>. Penso que há uma série de processos

---

<sup>5</sup> As observações serão detalhadas no capítulo Rastreado Percursos.

<sup>6</sup> Apesar de reconhecer a importância dos estudos de Freud (1905, 1908) a respeito da sexualidade infantil, não utilizarei, nos limites dessa dissertação, tal referencial teórico, atendo-me somente às contribuições dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais.

muito complexos na produção das identidades infantis, que muitas vezes se engendram e se sobrepõem, disputando a legitimação de determinadas posições.

Nesse sentido apresento as perguntas norteadoras de minha pesquisa:

- a) O que meninos e meninas falam a respeito das questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar?
- b) Quais as representações de gênero e de sexualidade que circulam na prática educativa escolar?
- c) De que formas se produzem ou se reproduzem determinadas representações de feminilidades e masculinidades? Como os adultos "ensinam" o que é ser homem e mulher?
- d) Como os adultos "lidam" com as manifestações da sexualidade infantil?
- e) Como as crianças "lidam" com sua sexualidade no contexto da educação infantil?

A partir disso, passo a evidenciar a perspectiva teórica em que me pautei e alguns conceitos fundamentais considerados no desenvolvimento deste estudo. Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas, especificamente nas articulações veiculadas à perspectiva pós-estruturalista de análise, são os referenciais que utilizei para me movimentar durante a investigação.

Os Estudos Culturais constituem um campo teórico que tomam a cultura como uma questão central, onde ela é concebida como um campo e um espaço de luta e contestação através do qual se produzem significados que são compartilhados e disputados por diferentes grupos. Stuart Hall (1997) argumenta que o conceito de cultura está relacionado a uma diversidade de significados e há inúmeras formas de interpretá-lo ou de representá-lo. O autor enfatiza o processo em que acontece a produção de significados e destaca que eles não estão presos nas mentes das pessoas. Os significados organizam e controlam as práticas sociais e influenciam os comportamentos dos sujeitos, ou seja, é no campo da cultura que é definida a forma como as pessoas devem perceber o mundo e também como devem se portar.

Os Estudos Culturais estabelecem conexões e partilham alguns elementos com o Pós-Estruturalismo. Uma das conexões com o pensamento pós-estruturalista é a importância da linguagem na concepção de cultura. Há uma ênfase na linguagem e essa passa a ser vista como um meio, através do qual o significado é produzido socialmente, constituindo os sentidos e os sujeitos que formam os diferentes grupos sociais num processo implicado em relações de poder. O conceito de poder, a partir da perspectiva foucaultiana, deve ser entendido como uma rede que se estende em todas as direções, sem estar determinado a um único centro, circulando em toda a rede social. Ele se movimenta, se exerce e se espalha, estando presente em toda parte e em todas as relações sociais, e não deve ser compreendido como um problema ou entrave, mas um poder que também é produtivo, gerador de conhecimento, de regulações e de normas (Foucault, 1995).

Assim, se olharmos para a escola infantil, poderemos perceber diversas maneiras de regulação que são ali produzidas, como, por exemplo, a representação das identidades infantis. A constante repetição de determinada maneira de se comportar é uma forma de regular os corpos, principalmente porque são apresentados com qualidades idealizadas para a feminilidade e para a masculinidade, se tornando uma forma de controle constante. Pode-se afirmar que o controle dos corpos infantis se dá, principalmente, pelo viés de gênero. O fato de ser menina ou menino irá delimitar as possibilidades desses corpos, pois algumas atividades serão mais “apropriadas” para uns do que para os outros.

Quanto aos Estudos Feministas, principalmente aqueles que estabelecem conexões com o pós-estruturalismo, constituem-se como elementos fundamentais para as análises de gênero e de sexualidade na infância, em especial, pela sua produtividade nas problematizações das identidades.

Os Estudos Feministas, têm possibilitado, portanto, contribuições profícuas para as discussões sobre a conceitualização de gênero, principalmente, no que se refere às problematizações relativas às explicações essencializadas a partir do

determinismo biológico, entendendo que é preciso desconstruir as oposições binárias entre mulheres e homens, por serem vistas como características naturalizadas que permanecem estáveis. Desta forma, a percepção de homem e de mulher, acionada em vários discursos, os coloca geralmente como pólos opostos que se relacionam numa lógica de dominador e dominado. Para Louro (1999, p.34)

uma das conseqüências mais significativas da desconstrução da oposição binária reside na possibilidade de que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que constituem socialmente.

Portanto, problematizar a oposição binária é evidenciar que as relações entre homens e mulheres não são simétricas, coesas e unas, mas plurais em que o poder se exerce em muitas direções sem estar voltado a um determinado ponto.

Em relação ao conceito de gênero, estudiosas e estudiosos feministas como Joan Scott (1995) e Guacira Louro (1999) têm reafirmado seu caráter relacional, priorizando os processos históricos e sociais na construção de feminino e masculino. Gênero surge como um conceito constitutivo das relações sociais a partir das diferenças percebidas entre os sexos. Ou seja, falar em gênero é falar de masculino e feminino, uma vez que há reciprocidade entre eles. Não se pode entender a feminilidade independente da masculinidade, isso porque, a definição de um, só pode ser compreendida, nas relações sociais históricas e culturais em relação ao outro.

Estarei trabalhando com o conceito de feminilidade e de masculinidade não como uma ordem biológica que coloca as mulheres como diferentes dos homens, tentando assim, posicioná-las dentro de uma "essência" estável e permanente. Trata-se aqui de problematizar as oposições binárias, rompendo com a idéia de uma essência masculina e feminina, na medida em que masculinidades e feminilidades podem ser vividas de muitas formas em nossa sociedade. As produções e as ressignificações a respeito das representações de feminino e de masculino são constituídas na cultura em determinado momento, muitas vezes em contextos de

conflitos e contestações. Nessa perspectiva, há uma multiplicidade de sentidos produzidos para as masculinidades e feminilidades, nem sempre convergentes. Assim, homens e mulheres podem viver suas feminilidades e masculinidades de diferentes formas, articuladas a outros marcadores sociais e envolvidos em relações de poder, tais como classe social, religião, nacionalidade, raça e etnia. Portanto, a construção das feminilidades e das masculinidades deve ser vista como um constructo social, cultural e lingüístico, vinculado aos processos que definem e produzem as identidades sociais, aos processos que instauram diferenças entre mulheres e homens, aos processos que fabricam seus corpos.

Julgo necessário explicitar o conceito de infância e de criança, com a finalidade de estabelecer algumas relações com as questões de gênero e de sexualidade. Não estarei abordando a infância como algo natural ou a criança como um sujeito essencializado, com capacidades inerentes a seu desenvolvimento biológico. Muito pelo contrário, a criança e a infância devem ser compreendidas como uma construção social, histórica e cultural. Acredito na existência de distintas infâncias que fazem parte do mundo das crianças, com significados e sentidos diferentes, nos diversos grupos culturais e nos contextos históricos, pois aquelas são constituídas pelos variados entendimentos que se têm sobre elas e também como devem ser. A infância é, portanto, um período inventado como próprio das crianças. Com o advento da Modernidade surgiram novos sentimentos com relação a essa temática, o que significou uma valorização do mundo infantil nas sociedades Ocidentais. Segundo Ariès (1981) através do surgimento dos novos sentimentos e da valorização da infância, essa passou a ser vista como o período mais frágil da vida do ser humano, necessitando de cuidados especiais. Os novos sentimentos geraram modificações na maneira como as crianças passaram a viver a sua infância e na forma como os adultos passaram a se relacionar com elas. Segundo Julia Varela (2000), foi a partir de uma nova concepção de infância que as crianças foram identificadas com características específicas, diferenciadas daquelas atribuídas aos adultos, ocorrendo uma separação, cada vez mais marcada, entre o mundo do adulto e o infantil. Tais

situações possibilitaram o surgimento de novas formas de educação. Dessa forma, as crianças hoje são vistas como participantes ativas na construção do mundo em que estão inseridas, sendo estimuladas constantemente a terem uma vida mais autônoma.

É importante referir a existência de muitas infâncias, não sendo possível considerar a criança como um sujeito universal e com uma identidade unificada e estável. Entendo que as identidades infantis estão sempre em processo de (re)construção em contextos específicos – de forma dinâmica e fluida – sem estarem presas, de maneira definitiva, a determinados significados. A infância não existe essencialmente, ela é um artefato social e cultural, que está permanentemente sendo constituída a partir de discursos que circulam, que produzem e que são produzidos nas práticas educativas das instituições. As “verdades” construídas, nesses locais, orientam as formas de comunicação e de relação que se estabelecem com as crianças.

## ***2. SITUANDO TERRITÓRIOS***

A escola infantil é generificada. A partir dessa afirmativa constata-se que essa instituição está imersa na produção das relações sociais de gênero. As representações de gênero estão presentes na organização do espaço e do tempo, nas normas, nos códigos e nas práticas pedagógicas, através das quais, efetivamente, os sujeitos infantis constituem-se como femininos ou masculinos. As argumentações de Meyer (2003, p.17) permitem entender que as relações de gênero, no contexto escolar, “envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” nas práticas pedagógicas. É nesse contexto que se faz a educação de meninos e de meninas, onde se produzem os discursos de “verdade” sobre os sujeitos infantis e seus corpos, ensinando a eles/as as

diferenciações de gênero. Os efeitos da produtividade desses ensinamentos contribuem na produção de homens e de mulheres adequados/as a seu tempo e sociedade (Louro, 1995).

No processo dessa pesquisa, ao participar da vida cotidiana da escola, meu olhar se voltou para a captura da linguagem (as falas, gestos, movimentos, sons, silêncios), da organização dos tempos e espaços (salas, escadas, corredores), dos símbolos, das posturas, dos comportamentos das crianças e dos adultos, das brincadeiras e brinquedos preferidos por elas em momentos onde não tinham a interferência direta dos adultos, mas também um olhar atento aos marcadores que, na maioria das vezes, não são considerados relevantes na constituição das identidades de gênero e de sexualidade, passando quase sempre despercebidos. Como exemplo disso, tomamos as diferentes imagens produzidas pelos meios midiáticos que mostram um determinado modo de perceber a vida. Susana Rangel Vieira da Cunha (2005), em sua Tese de doutorado intitulada *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*, problematiza as imagens no espaço escolar infantil, assim como o seu uso pedagógico, pois entende que as representações visuais produzem visões particulares sobre o mundo. Em específico, na Educação Infantil, tais representações constroem nosso olhar sobre a infância, sobre a criança e sobre os modos de educá-la.

Ainda sobre a cultura visual, Fernando Hernández (2000, p. 52), afirma que essa funciona:

como caminho de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videoclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, interpretá-lo e transformá-lo na escola.

Em nosso cotidiano, já nos habituamos às imagens que circundam os lugares por onde andamos, seja em casa, na rua e na escola, já não prestamos tanta

atenção, pois esse modo de comunicar sobre alguma coisa, passa a fazer parte da vida das pessoas, sem que elas, muitas vezes, não se dêem conta dos sentidos e significados que estão sendo produzidos. As imagens visuais não são apenas imagens que pretendem comunicar algumas idéias inocentemente, muito pelo contrário, na atualidade, essa forma de comunicação, cada vez mais intensa, contribui na constituição e/ou reprodução de comportamentos e de representações das identidades de gênero e sexuais. Segundo Ruth Sabat (2004, p. 105),

se pensarmos em trabalhar em nossas salas de aula com questões sobre sexualidade e gênero, é importante estarmos atentas para o fato de que os inocentes filmes infantis não são tão inocentes assim. Criar condições para que discussões deste tipo façam parte do cotidiano escolar significa, portanto, aumentar nossas possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença seja vista com respeito e não como um problema a ser resolvido.

Em suas produções, autores/as como Fernando Hernández (2000), Rosa Fischer (2001), Ruth Sabat (2004) e Susana Vieira da Cunha (2005) apontam para a importância de, no contexto educativo, problematizarmos sobre as imagens, sejam elas relacionadas às produções midiáticas, aos filmes infantis e ao universo da arte, na tentativa de desnaturalizarmos determinadas “verdades” sobre os modos de ver o mundo e pensá-lo. Ao possibilitarmos discussões com as crianças sobre essas imagens, estamos, de alguma forma, ampliando as possibilidades desses sujeitos olharem de forma mais crítica as questões das identidades sociais.

### ***2.1 A escola pesquisada***

A escola Infantil, onde realizei a pesquisa de campo, foi fundada em 1981. É uma escola particular localizada na zona oeste do município de Porto Alegre, em um bairro de classe média com nível sócio-econômico considerado privilegiado. No espaço da rua, não há movimentação intensa de carros devido a uma quantidade pequena de estabelecimentos comerciais ao seu redor, por isso definida como residencial. A própria instituição, anteriormente, era uma residência, onde foram

feitas algumas reformas para deixar o ambiente de acordo com as necessidades de uma escola infantil.

A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, com seis grupos de crianças de diferentes idades. As organizações desses grupos são feitas a partir do critério de faixa etária, que varia de cinco meses a seis anos<sup>7</sup>. Atualmente, a escola atende, aproximadamente, 52 crianças. O seu corpo docente é formado por cinco professoras, (sendo uma professora para cada grupo), três auxiliares (que trabalham no berçário e maternal) e uma professora de Educação Física. A equipe diretiva conta com uma diretora administrativa, uma diretora pedagógica e outra diretora que também exerce o cargo de professora do Grupo 3, no turno da tarde. Essa equipe, conta ainda, com uma técnica em nutrição que prepara os alimentos, uma servente e um segurança.

O espaço físico da escola está distribuído em dois andares. No primeiro, ficam as salas do Grupo 1 A e B, Grupo 2, uma sala de troca de fraldas dos bebês, um dormitório, a secretaria, a cozinha e o refeitório. Nesse espaço, há 2 banheiros (um para os adultos e outro para as crianças). Ao lado da sala do Grupo 2, há uma pia com três torneiras para as crianças lavarem as mãos. O pátio, apesar de não ser muito amplo, possui seis árvores, brinquedos de pracinha, um tanque com torneira, um lugar para o solário dos bebês com cercado de madeira baixa dividindo o pátio. No segundo andar estão localizadas a sala de vídeo, também utilizada para as aulas de educação física, a sala do Grupo 3, a sala do Nível A, a sala do Nível B, um banheiro coletivo para meninos e meninas e, por fim, a sala da administração, que serve para guardar os materiais pedagógicos e para aulas de computação (somente ministradas no turno da manhã).

---

<sup>7</sup> A composição dos grupos de crianças está organizada deste modo: Grupo 1 A: atende a faixa etária de 5 meses a 1 ano e dois meses; Grupo 1B: atende a faixa etária de 1 ano e três meses a 2 anos; Grupo 2: atende a faixa etária de 2 a 3 anos; Grupo 3: atende a faixa etária de 3 a 4 anos, Nível A: atende a faixa etária de 4 a 5 anos; e Nível B: atende a faixa etária de 5 a 6 anos.

Ao iniciar as observações, pude perceber que a escola tem uma rotina bem estruturada. As crianças, à medida que chegam no turno da tarde (acompanhadas pelos pais, mães, babá, vizinha) guardam suas mochilas no cabideiro, localizado no corredor próximo à sala do nível A. Em seguida, se dirigem ao pátio onde ficam brincando até às 13 horas e 30 minutos. Quando a professora chega no pátio, elas rapidamente formam uma fila, sem distinção de gênero. Após, dirigem-se juntamente com a professora para a sala de atividades, onde iniciam o desenvolvimento do trabalho. Em torno das 15 horas e 30 minutos, as crianças lavam as mãos e formam uma fila, descendo ao refeitório para lanche. Após o lanche, formam novamente uma fila, de acordo com a indicação do/a ajudante do dia<sup>8</sup> e saem, alegres, para o recreio. Esse momento da rotina diária da escola fica sob a responsabilidade da professora de cada turma, devido ao espaço do pátio ser relativamente pequeno e cada grupo tem hora marcada para permanecer no pátio, ficando lá em torno de 30 minutos. Às 16 horas, a professora avisa ao grupo que é hora de retornar para a sala de aula e, na maioria das vezes, as crianças demonstram que preferem o recreio, pois demoram a deixar as brincadeiras, guardar os brinquedos e formar a fila. Por fim, às 17 horas e 30 minutos, encerra o dia das crianças na escola e elas podem retornar as suas casas.

No meu contato com várias instituições de educação infantil, públicas e privadas, percebi que a organização do cotidiano é muito similar. Na maioria das vezes, a rotina se constitui como referência para o projeto de trabalho pedagógico e nos cuidados das crianças. Maria Carmem Silveira Barbosa (2000) em sua Tese de doutorado intitulada *Por Amor & por Força: rotinas na educação infantil*, analisa as rotinas como estratégias de controle do tempo, do espaço e também das atividades e materiais, com a finalidade de padronizar e regulamentar a vida das crianças e dos adultos nas instituições de educação infantil. A autora aponta que as rotinas Nesse

---

<sup>8</sup> Criança responsável por trazer o lanche do amigo. Lanche do amigo era um momento da rotina em que uma criança, a cada dia, trazia um lanche para compartilhar com os demais colegas. Esse momento tinha como objetivo estabelecer maior integração entre as crianças.

espaço educativo não são teorizadas e geralmente aparecem mais como um roteiro prescritivo direcionando ao que deve ser feito, adequadamente, em cada momento no cotidiano da escola. Segundo Barbosa (2000a, p. 36),

as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de dominação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizados em absolutos.

A rotina não pode ser vista somente como uma organização dos tempos e espaços e das atividades que envolvem adultos e crianças, mas deve ser percebida também como produtora da rotinização da infância.

Maria Isabel Bujes (2001a), ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil evidencia a forma como as proposições contidas neste documento se constituem em operações disciplinares, que descrevem os rituais de um poder que se investe nos corpos infantis. Mostra que o controle que se exerce sobre as atividades relacionadas ao tempo e espaço, devem se tornar inteiramente úteis e que as rotinas podem ser consideradas como uma forma de controle disciplinar exercitadas cuidadosamente no cotidiano escolar.

Nas práticas educativas, as rotinas estruturadas com ações repetitivas, feitas de forma a naturalizar gestos, comportamentos, ritmos e códigos, tornam-se comuns a todas as crianças, contribuindo para regular e normalizar os corpos infantis tornando-os dóceis e obedientes (FOUCAULT, 2002a). "A fim de atingir este sonho de total docilidade (e o aumento correspondente de poder), todas as dimensões de

espaço, tempo e movimento devem ser codificadas e exercidas incessantemente” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 170).

Após essas considerações que dizem respeito às questões mais gerais da escola, retomo a descrição dos cenários e dos sujeitos principais dessa pesquisa: a sala de atividades do nível A, o pátio, as crianças e os adultos que circulam, assim como alguns marcadores que apontam que ali é um lugar que educa crianças. Para Cunha (2005, p. 65) as imagens nos espaços da escola infantil não podem ser vistas apenas como uma “mera decoração neutra ou natural da infância, onde se desenrolam as ações pedagógicas”. A autora, utilizando-se do conceito de ambiência, sugerido por Jean Baudrillard (1997, p. 11), mostra que esse espaço deve ser percebido como “um sistema “falado” (de significações) dos objetos e os processos pelos quais as pessoas entram em relação com eles e da sistemática das condutas e das relações humanas que disso resulta”.

Para Cunha (2005, p. 65) um dos modos como a infância está sendo educada é por intermédio do conjunto de elementos visuais, que articulados com as outras práticas pedagógicas, compõem as ambivalências escolares, de modo que elas dizem muito mais sobre educação, crianças, conhecimentos e saberes, bem como as diversas formas de ensinar. “(..) vejo as ambiências nas escolas infantis como uma das formas pedagógicas em curso, embora as instituições escolares, professoras e crianças não percebam a dimensão destes ensinamentos”.

Neste sentido, as configurações espaciais da escola infantil trazem marcas que mostram as formas de educar, de olhar e de ver as crianças. A autora, ao conhecer várias instituições privadas ou públicas, constatou alguns elementos comuns nos espaços escolares, tais como: as imagens e os arranjos nas paredes, a disposição dos móveis, os jogos, os livros, as roupas e os objetos pessoais das crianças. Nesses espaços, a regularidade das disposições e organização dos materiais é independente do nível de formação das professoras e da proposta pedagógica, do formato arquitetônico do prédio e do nível sócio-econômico das comunidades. As “ambiências

eram semelhantes, os elementos se repetiam, se multiplicavam como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a educação infantil” (CUNHA, 2005, p. 68). De certo modo, os espaços educativos da escola investigada, também se mostraram semelhantes às ambiências, como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada, ou seja, um jeito “natural” de organizar os espaços, os quais, passo então a descrevê-los.

A sala de atividade do Nível A localiza-se entre a sala do Nível B e a sala de vídeo, no segundo andar, que é interligado com o primeiro através de uma escada. É uma sala pequena que necessita de iluminação artificial, mesmo tendo duas janelas que permanecem abertas e uma porta de acesso a uma sacada (que sempre está fechada). Possui três mesas retangulares e doze cadeiras pequenas. As crianças, livremente, escolhem as mesas onde desejam realizar as atividades e, geralmente, sua ocupação é feita pela distinção de gênero. Às vezes, meninos e meninas se juntam na mesma mesa para fazer algumas atividades. Próximo à janela há uma pia com torneira que é utilizada para lavar as mãos sempre que as crianças fazem trabalhos com tinta, argila, ou antes, de se dirigirem para o lanche. Há uma estante suspensa com o material pedagógico da professora. Junto às paredes estão as estantes, que têm uma altura aproximada a das crianças, contendo materiais para desenho, pintura e uma diversidade de jogos e brinquedos<sup>9</sup>. As crianças têm livre acesso a esses materiais, principalmente na hora do brinquedo livre ou, então, ao término de uma atividade<sup>10</sup>. Nas proximidades da porta, há um tapete onde acontece

---

<sup>9</sup> Aqua player; jogos de encaixar, o pequeno engenheiro, olho único; Turma da Mônica, jogos com número; jogos primeiras formas; jogo da memória; jogo do corpo humano, jogo Cara Maluca dominó; Pinote; número de madeira para encaixar e Primeiras compras, bonecas, carrinhos e uma cesta com uma grande quantidade peças de encaixe de madeira e plástico. Havia também uma réplica de cozinha de plástico com altura de aproximada de 80 cm na sala.

<sup>10</sup> Nas Escolas Infantis os tempos livres, geralmente, estão relacionados a momentos de atividades lúdicas ou jogos. As crianças podem escolher os brinquedos e materiais que desejam brincar num determinado tempo, estipulado pelos adultos. Os espaços mais utilizados para isso são a sala de atividades e o pátio. Na rotina das escolas, esse tempo é em torno de 45 minutos, organizados e conduzidos pela professora. Nesses momentos, elas também podem trazer brinquedos de casa, no máximo uma vez por semana.

a Hora da Rodinha<sup>11</sup>. Nesse momento, freqüentemente ocorrem desentendimentos entre as crianças; há disputa por sentar ao lado da professora, por sentar ao lado dos amigos ou pela falta de atenção de uns colegas pelos outros, seja por estarem brincando, conversando ou brigando. A professora precisa parar as atividades constantemente e reorganizar o grupo.

A sala de vídeo é bem maior que as outras salas de atividades e apresenta uma televisão com vídeo, um cantinho de imaginação e fantasia disponibilizando diversas roupas para as crianças, um armário que contém os materiais para as aulas de educação física e quatro bancos retangulares ao longo da parede. Nessa sala desenvolvem-se as aulas de educação física, ensaios de teatro e apresentações de festas comemorativas (dias das mães, pais, etc). Nas aulas de educação física, realizadas neste espaço, várias vezes, a professora precisou parar as atividades para conversar com o grupo, pois os meninos estavam formando o "Clube do Bolinha", excluindo as meninas das brincadeiras e dos jogos. Após a intervenção da professora, meninos e meninas, ao mesmo tempo, participavam juntos de todas as atividades.

O pátio proporciona às crianças alegria, invenções e criatividade, intensa movimentação, "grandes viagens" (balanço que vira uma nave espacial ou mesmo um navio que está em alto mar, o próprio corpo transforma-se num *Power Rangers* para defender a Terra dos inimigos) e liberdade. Ele é organizado com alguns recantos, tais como: uma pequena cancha de futebol, uma casinha de bonecas, uma mini praça com escorregador e balanços coletivos e individuais, uma casa de madeira na árvore<sup>12</sup>, um canto com pneus e um gira-gira, quatro bancos de pedra, sendo três próximos a mini-cancha de futebol e o outro banco, entre a casa de bonecas e os balanços.

---

<sup>11</sup> Hora da Rodinha são momentos da rotina da Educação Infantil, onde a professora e as crianças se sentam para conversar a respeito de diversas questões tais como: proposição de atividades, socialização de temas que estão pesquisando, falar de passeios, de festas, de visitas a museus ou, simplesmente, para contar o que fizeram no final de semana.

## **2.2 O Grupo de crianças**

O grupo do Nível A é formado por cinco meninas e cinco meninos, com idade entre quatro a cinco anos. Considero importante relatar que a grande maioria das meninas e dos meninos que compõem essa turma, já foi colega em outros grupos (Grupo 1 A e B, Grupo 2 e Grupo 3) na própria escola. Algumas crianças fazem cursos no turno da manhã, na própria escola, como no caso de aulas de computação (Yuri) ou praticam esportes, como aulas de natação e de dança (Fernanda e Pietra). Nesses dias, essas crianças almoçam na escola.

Quanto às famílias dessas crianças, na sua maioria, estão inseridas nas definições de "família padrão" em nossa sociedade, ou seja, a definição de família nuclear que se constitui num casal (mulher e homem) e seus/as filhos/as. Duas das crianças se distanciam desse tipo de composição, pois moram com suas mães e, uma delas, em alguns finais de semana, visita o pai. Segundo a diretora pedagógica, essa turma se diferencia consideravelmente dos outros grupos, que têm uma diversidade na configuração de família de forma abrangente. Uma outra questão importante a ser relatada é o deslocamento das crianças até a escola que é feito, geralmente, pelo revezamento entre o pai e a mãe, conforme disponibilidade de tempo em função de seus empregos. Somente em três casos, as crianças são trazidas pela babá, pela vizinha ou pela lotação escolar. Ainda sobre as famílias, os pais e as mães trabalham fora de casa e, na sua maioria, têm formação de nível superior. Nas entrevistas com a professora no início do ano, afirmaram que não só buscavam na escola um espaço para deixar seus filhos/as enquanto trabalhavam, mas, principalmente, para que elas/es, desde a mais tenra idade, pudessem estar inseridos no mundo do conhecimento sistematizado e, também, porque esses pais entenderem que a escola infantil é um lugar de diferentes aprendizagens. Eles também apontaram a importância das crianças serem preparadas para disputarem empregos mais rentáveis e se destacarem como profissionais. Uma mãe relatou à professora, que tem expectativa de que seu filho seja um líder (político).

---

<sup>12</sup> Uma casa de madeira construída em cima de uma árvore.

### **3. RASTREANDO PERCURSOS**

#### **3.1. Dos caminhos metodológicos da pesquisa**

Os caminhos metodológicos a serem seguidos pelas pesquisas em uma abordagem pós-estruturalista se inscrevem em paradigmas que não estão comprometidos com estruturas estáveis e universais, mas posicionados em campos teóricos que enfatizam as relações de poder, as complexidades das indagações, as dimensões da provisoriedade e da contingência. Como observa Rosa Fischer (2002, p.45-46) desenvolver um trabalho de pesquisa na perspectiva foucaultiana implica em considerarmos:

as experiências historicamente singulares, referidas ao objeto que investigamos: nelas, nos defrontamos não mais com as *coisas em si*, mas com produtos do discurso, um discurso que se transforma, pois que está vivo em multiplicadas lutas, em inúmeros jogos de poder (grifos da autora).

A partir desse entendimento, podemos afirmar que não existe um único jeito de fazer pesquisa, que não basta seguir um agregado de regras metodológicas previamente determinadas. Na perspectiva pós-estruturalista, existe a possibilidade de criar estratégias, de romper com verdades que definem uma maneira própria e estável de entender o mundo. Questiona-se assim, abordagens metodológicas pautadas em atributos de objetividade e neutralidade. Rejeita-se a busca de uma "verdade" e, especialmente a definição de uma "verdade" absoluta. As "verdades"

são sempre provisórias, instáveis e incompletas. Pode-se dizer que as práticas investigativas, nessa perspectiva, são compreendidas a partir de uma abordagem teórica mais complexa, em meio a uma diversidade de percursos e com possibilidades de infinitos recortes e modificações, sem privilegiar um único método. Segundo Dagmar Meyer (2000, p.21), "tais práticas são, nesta perspectiva, estudos engajados, os quais, mais do que buscar a verdade, preocupam-se com a produção do conhecimento para compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e atravessam".

Considero necessário ainda explicitar, nesse momento, algumas reflexões sobre a importância de considerar as falas das crianças em pesquisas que desenvolvem temáticas sobre a infância, além de apontar alguns elementos que dizem respeito à etnografia, tais como a observação e a entrevista semi-estruturada, como recursos metodológicos qualitativos para o desenvolvimento dessa Dissertação.

Nos últimos anos, muitas das produções que discutem as questões relativas à infância no âmbito acadêmico, principalmente as pesquisas voltadas ao conhecimento da cultura infantil, têm mostrado que o ponto de vista das crianças e suas opiniões, não foram problematizadas e muito menos consideradas nas produções dos saberes e verdades a elas endereçadas. Pouco se leva em conta sobre suas falas e as experiências, pois o ponto de vista dos adultos está, prioritariamente, sendo contemplado nas definições relacionadas às crianças, naquilo que devem ser e naquilo que deveriam se tornar. Segundo Leena Alanen (2001, p. 84)

a noção de um sistema de gerações sugere que as crianças também são "sabedoras", isto é, elas ganham *saber prático* daquilo que é ser "criança" no tipo de sociedade em que estão posicionadas como "crianças". Em outras palavras, elas têm uma *compreensão* – delas próprias, baseadas em sua localização social (grifos da autora).

Jucirema Quinteiro (2002, p.21), em seu texto *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção*, também argumenta que "pouco se conhece

sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (grifos da autora). No entanto, alguns estudos recentes buscam estabelecer conexões entre infância, gênero e sexualidade voltando-se, por vezes, para as discussões de artefatos que envolvem o olhar adultocêntrico em relação à infância e seus desdobramentos. Parece-me importante proporcionar um maior espaço às manifestações e falas das crianças relacionadas a constituição das identidades de gênero e de sexualidade.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997), a “recolha da voz” das crianças é imprescindível para o conhecimento da cultura infantil, no entanto, não significa que seja algo muito tranquilo entre os estudiosos e estudiosas da infância. Mesmo porque essa proposição de investigação se apresenta como possibilidade de visibilizar as questões da infância a partir do olhar das crianças, o que implica em enfrentar algumas dificuldades em relação a/as metodologias(as) quanto ao registro do ponto de vista delas. Nesse sentido, a escolha da etnografia tem se configurado como um recurso metodológico possível, principalmente pela permanência prolongada do/a pesquisador/a no contexto estudado.

Nessa pesquisa utilizei alguns elementos etnográficos (observação e entrevista), tendo em vista uma maior aproximação, para observar as manifestações e formulações das crianças, em relação às questões de gênero e de sexualidade. Porém, ao ouvir as crianças, interagi com uma polifonia de vozes, significando que ali estão inúmeras manifestações de diferentes interlocutores, como aponta Rosa Hessel Silveira (2002). Ao colocar as crianças como sujeitos participantes da minha investigação, através da visibilidade de suas falas, de seus pontos de vista, de suas posturas e de suas questões, não significa dizer, que agindo dessa forma, estarei buscando verdades absolutas sobre elas.

A partir desse momento, passo a descrever, de forma mais detalhada, os percursos realizados na escola, minha incursão nesse espaço de Educação Infantil,

bem como as possibilidades de desenvolver um trabalho como esse, apontando ainda, alguns limites enfrentados.

No segundo semestre do curso de mestrado, em 2002, entrei em contato com a direção de uma escola da rede Municipal de Porto Alegre e ela, prontamente, disponibilizou a escola para que eu pudesse realizar algumas observações em uma turma na faixa etária de cinco a seis anos. Iniciei as observações na turma, que era composta de vinte e cinco crianças. As observações eram registradas e discutidas com minha orientadora. Surgiram algumas dúvidas quanto à produtividade de realizar a pesquisa em um grupo tão grande, pois eu já conhecia as dificuldades encontradas por algumas pesquisadoras no registro das falas das crianças, por elas se manifestarem todas ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, não permitindo o entendimento das falas das mesmas nas gravações. Nesse período, em função de meu trabalho, tive de me ausentar por algum tempo da escola. As observações aconteceram no turno da manhã, uma vez por semana, totalizando quatro observações. Porém, nesse meio tempo surgiu a possibilidade de acompanhar um projeto sobre sexualidade em uma escola particular de Porto Alegre. Então, considerei que seria uma oportunidade interessante e iniciei minha participação no referido projeto, no final de abril (seu término foi em junho de 2003). Nesse período, acompanhei as seguintes atividades: reuniões com a direção, com a psicóloga, com a professora da turma, acompanhamento da reunião com os pais e o próprio desenvolvimento do projeto. O projeto em questão foi desenvolvido pela psicóloga e pela estagiária de psicologia em uma turma de quatro meninas e sete meninos, na faixa etária de quatro a cinco anos. Ao final do projeto, conversei com a direção da escola sobre a possibilidade de permanecer na instituição para fazer minha investigação nessa turma, pois já havia estabelecido um certo vínculo com as crianças e com a professora. Conversando com a diretora, ela disse-me que havia uma grande chance de que a composição do grupo pudesse ser alterada em função de novas matrículas. Considerei que seria interessante, pois se caso entrassem outras meninas, haveria um "certo equilíbrio", em termos de números entre meninas e

meninos, porque até aquele momento, o meu olhar voltava-se para as produções de feminilidades.

No início do primeiro semestre de 2004, retornei à escola para fazer algumas combinações com a direção e dar início à pesquisa. O grupo que eu havia acompanhado no ano anterior, não tinha alterado o número de crianças, continuava com sete meninos e três meninas. Uma das diretoras disse-me que haveria a possibilidade de eu fazer a investigação em outro grupo que era constituído por um número equalizado entre meninos e meninas. Na oportunidade, conversei com a professora do Nível A e combinamos de organizar o momento de conversa com os pais e as mães da turma sobre a participação de seus filhos/as na pesquisa e da minha inserção no grupo. Ficou acertado que no dia 10 de março de 2004, no turno da tarde, aconteceria a conversa com os familiares das crianças, bem como o início do trabalho de campo. Acerca da participação das crianças na pesquisa, cabe dizer que um dos fatores importantes na viabilidade dessa, foi a presteza das mães e dos pais em aceitar que seus/as filhos/as fizessem parte da investigação. Por ocasião da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>13</sup> (Apêndice) que dispõe sobre a ética na investigação, estabeleci com as famílias o compromisso de socializar o estudo, após a defesa pública, pois elas demonstraram o desejo de ter acesso aos dados já sistematizados.

### ***3.1. Possibilidades e limites da pesquisa com crianças***

Ao reorganizar as estratégias e a metodologia para a efetivação dessa pesquisa, busquei alguns elementos decorrentes da orientação etnográfica, tais como as observações e as entrevistas semi-estruturadas, de modo que essa abordagem

---

<sup>13</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que esclarece os objetivos da pesquisa e solicita a permissão dos responsáveis (mãe, pai e outros) quanto à participação das crianças neste tipo de trabalho.

pudesse contribuir significativamente, para uma maior aproximação das crianças, a fim de observar as produções e as percepções delas em relação a si mesmas e, também, em relação ao mundo que as cerca (FELIPE, 2004). No caso deste estudo realizado com crianças pequenas, alguns cuidados devem ser considerados, principalmente, o que se refere ao estabelecimento de vínculos e de respeito, com a finalidade de estabelecer um relacionamento agradável e prazeroso possibilitando uma maior abertura na obtenção das informações.

A pesquisa de campo iniciou em março de 2004 e foi concluída em junho do mesmo ano, perfazendo 144 horas de observações, durante três vezes por semana, no turno da tarde. Embora o ambiente da educação infantil já fosse por mim conhecido, em função de minha trajetória profissional, agora como pesquisadora passei a olhá-lo de outra forma, de uma outra maneira, de um outro lugar. Desde o início busquei estabelecer com a professora e com as crianças uma relação de proximidade, participando nos diferentes momentos da rotina, com disponibilidade para contribuir, no caso de haver alguma necessidade.

Com as crianças, cabe trazer, que as construções das relações entre mim e elas foram se estabelecendo de forma gradual. Às vezes, vinham mostrar seus brinquedos, trabalhos e conversávamos sobre os acontecimentos recentes como, por exemplo, um filme que viram e ficaram com medo. Em alguns momentos me viam como uma "estranha", pois ao me aproximar delas, principalmente no espaço do pátio, percebia que não se sentiam à vontade, que não eram tão espontâneas. Concordo com Luís Henrique Sacchi dos Santos (1997, p.36) quando afirma que "a estada lá dependia, sobretudo, da minha capacidade de me deixar habitar pelos fluxos, pelo que circulava, e por suportar ser, também, observado".

Com o passar do tempo, passei a fazer parte do grupo. Seguidamente, me perguntavam se eu viria no dia seguinte ou, então, me contavam sobre algumas situações ocorridas no dia em que eu não estava. A minha presença era solicitada para solucionar as brigas com os colegas, ajudar quando machucados, persuadir

junto àqueles/as que não respeitavam as regras das brincadeiras, escutar as broncas dadas por seus pais, ouvir a história de viagem de férias e dos passeios que fizeram. Convidavam-me a participar de brincadeiras e jogos, a fazer parte da rodinha em alguns momentos e também fui cobrada por não ir a um aniversário. Enfim, transformei-me em alguém que poderia ouvir os segredos sobre o clube secreto dos “Pelados”<sup>14</sup>, ouvir as experiências e preferências do grupo nos brinquedos, seus desejos e as saudades que sentiam da mãe ou do pai.

Considero que os tantos movimentos entre os diferentes espaços da sala de aula, do refeitório, do pátio, da aula de educação física, das festas de aniversário de Antônio e Joana e dos passeios fora da escola, proporcionaram diversos momentos que contribuíram para uma maior interação e integração entre as crianças e eu. Esse tempo junto a elas foi extremamente desafiador, pois, como já explicitiei anteriormente, minha posição não era de intervenção direta. As intervenções aconteciam na medida em que eu era solicitada pelas crianças ou pela professora, como em um estudo que estavam realizando sobre as obras de Rodin, no qual pude planejar atividades junto à professora e também desenvolver uma atividade na rodinha, oportunizando a apresentação de diferentes esculturas. Penso que minha presença constante, nos diversos momentos da rotina na escola infantil, principalmente no pátio, onde as crianças se movimentavam com maior liberdade e, também, nas programações que ocorriam fora da escola, foram importantes para a construção desse processo.

Inicialmente eu tinha a preocupação em relação ao exíguo tempo de permanência<sup>15</sup> no contexto escolar e me questionava: será que o meu olhar de aprendiz-pesquisadora, em tão pouco tempo, conseguiria capturar questões de gênero e de sexualidade nas diversas situações e manifestações expressas pelas crianças e pela professora? Em um Diário de Campo fui registrando tanto os diferentes momentos que compunham a organização da rotina na escola, o que se

---

<sup>14</sup> Esse clube foi uma invenção das crianças e estarei explicitando mais sobre ele, no capítulo cinco.

<sup>15</sup> Meu tempo de permanência na escola foi de três meses (março, abril e maio de 2004).

passava com as crianças, com os adultos e comigo, as relações estabelecidas entre o grupo, a relação com a professora, as manifestações diversas das crianças e das pessoas que se envolviam direta e indiretamente com elas, bem como as movimentações nos espaços e tempos. Nesse período, buscava descrever de forma minuciosa seus afazeres, seus olhares, seus comportamentos verbais e não-verbais, prestando maior atenção na hora do brinquedo livre na sala de atividades e na hora do pátio, por esses locais não terem a intervenção direta da professora.

Fazia uso de um caderno no qual redigia breves anotações e, posteriormente, as re-escrevia, com um maior nível de detalhamento fora da escola, procurando registrar o contexto que envolvia as falas, os silêncios e as posturas. Esse caderno despertava curiosidade nas crianças, elas me pediam para escrever nele e desenhar. Registravam sinais gráficos, letras, símbolos, o que já sabiam sobre seus nomes ou dos familiares, o que pensavam sobre mim ou apenas um recado de afeto. Geralmente, esse interesse era maior nas meninas. Yasmim, por exemplo, fez um desenho onde eu aparecia com meu marido<sup>16</sup>. Nesse sentido, as anotações e as transcrições foram importantes como uma maneira de retomar as emoções compartilhadas, durante a coleta de informações, retomando o clima próprio das situações vividas. Para Queiroz (1991, p.88),

transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomada, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz. Tudo é material que o pesquisador obteve, de cuja construção diretamente participou – pois no processo de que resultou foi ele em parte, numa legítima ação de “observador participante”.

---

<sup>16</sup> Apesar de nunca ter comentado com as crianças sobre o meu estado civil, a menina supôs que eu era casada. Talvez esteja presente aí, um ideal de feminilidade para mulheres adultas, ou seja, ter um marido, constituir uma família.

As transcrições do caderno de anotações foram constituindo o *corpus* de meu trabalho, pois além de ser um lugar de registro de acontecimentos, foi também um espaço de reflexão e de ensaio para algumas aproximações entre as questões percebidas através da leitura e da re-leitura, possibilitando fazer algumas composições e recomposições na organização das análises. Para Geertz (1989, p.15), “não basta estabelecer relações, transcrever textos, mapear campos e manter um diário, o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que é representado”.

Quanto às entrevistas, foram realizadas com as crianças nos meses de abril, maio e junho de 2004, e com a professora, no mês de agosto do mesmo ano. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassete e transcritas. Organizei entrevistas semi-estruturadas, a partir de um roteiro com perguntas pré-definidas e abertas, pois considerei que essa modalidade era menos formal, permitindo um maior diálogo e flexibilidade na forma de conduzir a entrevista.

Antes de realizar as entrevistas com as crianças, foi necessário fazer algumas combinações com a professora, pois elas seriam realizadas durante a permanência das crianças na escola. As entrevistas ocorreram após a hora do pátio, a fim de não afastar os meninos e as meninas dos momentos de trabalho coletivo. Inicialmente, as crianças foram sendo convidadas a responderem a entrevista de acordo com a sugestão da professora. Ela indicou Yuri, Yasmim, Marina e Antônio, por apreciarem e mostrarem-se dispostas/os a participar de atividades diferenciadas. Nesse meio tempo, algumas crianças vieram falar comigo, expressando a vontade de serem entrevistadas também: - “*Eu ainda não fui chamada!*”; outras se agendavam, dizendo: - “*Amanhã sou eu que vou fazer o trabalho contigo!*”! Considerei significativo o interesse demonstrado por elas e, a partir daí, reorganizei as entrevistas, agendando desde a primeira manifestação até os colegas que se inscreveram por último, salientando que os pedidos não ocorreram todos ao mesmo tempo, mas sim à medida em que foram percebendo que os demais estavam participando de tal atividade.

A entrevista com crianças não é somente um depoimento importante para quem a solicita com a finalidade de obter informações, mas também, é um momento significativo de problematização que é vivido não isoladamente, mas em uma relação com o outro. Isso produz outros sentidos na ação, estabelecendo vínculos de aprendizagem tanto para a criança quanto para o/a pesquisador/a. No decorrer das falas, eram feitos questionamentos para que os sujeitos pesquisados pudessem explicitar suas idéias e opiniões. Essa forma de entrevista proporciona meios para que as informações sejam produtivas para a pesquisa, uma vez que valoriza a espontaneidade tanto do pesquisador/a quanto do pesquisado/a, pois tanto um quanto o outro, é sujeito da investigação.

No primeiro momento da entrevista, propus perguntas que possibilitaram às crianças falarem sobre os brinquedos que mais gostavam de utilizar diariamente, contemplando desde a hora do brinquedo livre na sala de atividades como também em outros momentos de brincadeiras fora da escola. De acordo com as suas respostas, outras perguntas foram sendo formuladas. As entrevistas se objetivaram, inicialmente, para compreender:

- como as crianças se percebiam e se relacionavam com os brinquedos na perspectiva de gênero e de sexualidade;
- quais os brinquedos e brincadeiras de sua preferência e com quem gostavam de brincar;
- de que forma as crianças "lidavam" com os brinquedos e brincadeiras e se para elas havia diferenciação de gênero;
- como se percebiam enquanto meninas, se achavam "legal" ser menina;
- como se percebiam enquanto meninos, se achavam "legal" ser menino.

Após o término do trabalho de campo, revendo as entrevistas e as observações, senti necessidade de retornar à escola e fazer mais algumas perguntas sobre o *clube* que as crianças inventaram. Porém, optei em fazer uma entrevista com

quatro crianças (Marina, Yuri, Fernanda e Antônio). A escolha das crianças foi em decorrência da forma como anteriormente se posicionavam e também porque demonstravam alegria e prazer ao falar sobre o *clube*. A entrevista foi realizada no dia 09 de agosto de 2004, na sala dos computadores da escola. Sentamos no tapete em forma de círculo e combinamos que todo/as poderiam falar, mas não ao mesmo tempo. Comecei falando sobre o *clube*, perguntei o porquê da escolha do nome e continuei dialogando com as crianças. Durante as entrevistas precisei retomar a organização das falas, pois em certos momentos, todas falavam ao mesmo tempo, o que foi muito interessante, uma vez que a presença dos colegas permitiu que falassem bem mais, fazendo indagações para os outros sobre o assunto. Em nenhum momento houve silêncio, sempre tinham alguma coisa para dizer. Às vezes, ajudavam o colega a lembrar de uma situação e até faziam afirmações reproduzindo uma fala já dita.

A respeito das entrevistas individuais, entendo que em alguns momentos a sua realização nos remete a uma certa instabilidade, na medida em que, muitas vezes, apesar do desejo das crianças em participar, nem sempre querem nos dizer o que desejamos saber, mudam de assunto, começam a responder, mas no meio da resposta outras questões lhes parecem mais importantes. Por vezes, querem parar a entrevista só para ouvirem sua voz no gravador, ou então, mesmo manifestando o desejo de participar da entrevista, na hora em que eram perguntadas, ficavam em silêncio. Tal comportamento, porém, não era tomado como incapacidade da criança em responder às questões que eu estava propondo, mas talvez pudesse ser percebido como uma tentativa de elaborar melhor seu pensamento<sup>17</sup>. Elas também pediam para fazer intervalo, indo beber água ou indo ao banheiro, negociavam seu tempo de entrevista para que fosse incluído um tempo para brincadeiras antes de voltarem para a sala, queriam demonstrar uma “pegadinha” ou uma música que tinham acabado de aprender, queriam expressar seus sentimentos, contar

---

<sup>17</sup> Observei que as crianças, apesar de silenciarem em alguns momentos em que eram feitos os questionamentos, manifestavam-se sobre a questão em outras situações.

acontecimentos, nem sempre respondendo, exatamente, ao que havia sido perguntado, e ainda, questionavam o porquê de determinadas perguntas. De acordo com Maria Isabel Bujes (2001b, p. 21), "a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu".

Para Demartini (2002), no procedimento de entrevista podemos encontrar algumas dificuldades com crianças pequenas, principalmente quando elas não querem falar. É necessário levar em conta os processos de socialização das crianças, em seus diferentes contextos, e enfrentar as dificuldades, entendendo que o pesquisador/a deve considerar aquilo que é dito de maneira sintética e também aquilo que não foi dito. Por isso, ao utilizar esse recurso metodológico é necessário considerar a pouca expressão oral das crianças, que ao responderem o que lhes foi perguntado, muitas vezes o fazem através de monossílabos.

Outra questão a ser identificada como dificuldade na realização de entrevistas diz respeito à formulação de indagações que não produzem muito sentido para as crianças, pela sua complexidade. Às vezes, ao elaborarmos determinadas perguntas que segundo nossa concepção parecem fáceis de serem entendidas, descobrimos no momento da entrevista, que as crianças não entenderam o que estava sendo questionado, em função do grau de dificuldade da mesma. Ou também pode acontecer que a criança considere a pergunta simples demais e não deseje respondê-la. Essas questões fazem parte de um exercício constante de problematização vendo as possíveis situações a serem enfrentadas ao realizar uma pesquisa com crianças pequenas. A entrevista, de modo isolado, nem sempre se mostra o instrumento mais adequado para o registro do ponto de vista das crianças, mas ela se torna mais rica quando associada a outros procedimentos, como a observação, a fim de recolher informações significativas dos diferentes espaços que a criança circula em uma instituição educativa (FELIPE, 2004).

Com relação às famílias, cabe salientar que essas explicitaram curiosidade sobre a forma como as crianças (filhas e filhos) estavam inseridas/os na construção de feminilidades e de masculinidades, quando participei de uma reunião no mês julho de 2004, a respeito da finalização do levantamento das informações na escola. Percebi o desejo das famílias de que eu apontasse algumas “pistas” sobre o fato de seus filhos/as estarem “adequados/as” aos padrões de feminilidade e masculinidade. Novamente expliquei que esse estudo não se caracterizava em classificar as posturas e os comportamentos das crianças e que o objetivo da pesquisa se constituía em problematizar as questões relativas à produção de feminilidades e de masculinidades na escola infantil.

A entrevista com a professora foi elaborada a partir das observações dos diversos momentos da rotina no contexto da escola, das entrevistas com as crianças e das questões da pesquisa sobre gênero e sexualidade na infância. A entrevista com a professora tinha como objetivos entender:

- como as questões de gênero, sexualidade e corpo são percebidas na turma;
- como se dá a relação das meninas e dos meninos com os brinquedos e brincadeiras;
- como são as relações afetivas entre os meninos e as meninas naquela turma;
- qual conhecimento existia, por parte da professora, a respeito do “Clube dos Pelados”;
- de que forma ela encaminhou tal situação – a criação do clube – e sua posterior proibição.

A entrevista se configurou em um diálogo com a professora. Notei que respondia com espontaneidade e, ao mesmo tempo, demonstrava o quanto o trabalho com crianças dessa faixa etária (de quatro a cinco anos de idade) representava um desafio, principalmente em relação ao desenvolvimento das

questões de gênero e de sexualidade. À medida em que respondia as indagações, outras perguntas iam sendo feitas.

Desde os primeiros momentos da pesquisa de campo, observei que as questões de corporeidade e de sexualidade estavam sendo expressas pelas crianças, principalmente nos espaços onde estavam sendo menos “vigiados” pelos olhares atentos da professora (momento do brinquedo livre na sala de atividades e na hora do pátio). Também, eu estava atenta às questões de gênero que permeavam as diferentes situações no contexto da escola infantil, especialmente a que se referiam às crianças nos brinquedos e brincadeiras livres, seus posicionamentos, seus comportamentos nas diferenciações entre meninas e meninos. Foi interessante verificar, que as professoras e as pessoas que desenvolveram trabalhos junto à turma, enfatizavam, também, diferenças entre “coisas” de meninas e de meninos.

Tive necessidade de retomar as várias redes de informações que organizei através das observações, das transcrições das entrevistas e conversas com as crianças e com a professora. Optei por organizar, no meu trabalho, um capítulo de gênero na infância, trazendo questões significativas do contexto escolar e de fora dele, apontando situações que produzem e reproduzem a masculinidade e a feminilidade, vividas pelas crianças. Entretanto, precisei retomar os materiais e lançar olhares minuciosos para delimitação dos mesmos, separando-os em três eixos de análise: Clube dos Pelados: olhar e ser olhado, O poder das palavras e o Controle dos corpos infantis. Foram organizados a partir das recorrências, das rupturas e das discontinuidades presentes na falas, nos comportamentos e nas posições dos sujeitos dessa pesquisa. Esses três eixos constituem o capítulo “Segredos Sagrados” e a Dinâmica da Sexualidade Infantil.

#### **4. IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA**

Neste capítulo, apresento como os discursos, em determinado momento histórico, constituíram as identidades e narraram formas mais adequadas de comportamentos em torno das questões de gênero. Discursos estes que determinam e regulam a posição de meninos e meninas no contexto da escola infantil e na organização curricular, desconsiderando e constringendo outras condutas e representações de masculinidade e feminilidade. Segundo Hall (1997a, p. 26-27),

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles).

As identidades vêm se constituindo num processo que envolve uma gama de circunstâncias, de experiências, das posições ocupadas pelos sujeitos num determinado momento histórico, social e cultural. Tais processos não ocorrem de forma ordenada e linear, mas sim, de maneira contraditória, se movem, competem, resistem e se modificam, sendo permeados por relações de poder. As identidades não estão encarceradas numa ordem biológica determinada. Segundo Silva (2001, p. 26), "a identidade, mais do que uma essência é uma relação e um posicionamento. A sociedade não está, assim, formada simplesmente da soma de identidades culturais que preexistam às relações de poder que as constituem". Nesse sentido, as identidades de gênero e as identidades sexuais não pactuam com teorizações que

buscam uma "origem" ou "essência" preexistente no sujeito. Conforme Hall (1997a, p. 14),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Dessa forma, as identidades são construídas e fazem parte de um sistema de representação. Como afirma Ruth Sabat (2004, p. 98),

(...) é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades. No caso específico das identidades de gênero e sexuais, tais elementos ensinam modos específicos de feminilidade e de masculinidade; ensinam formas corretas de viver a sexualidade; ensinam maneiras socialmente desejáveis para os sujeitos levando em conta o sexo de cada um, de acordo com os modos por meio dos quais tais identidades são representadas.

De certa forma, a fala de Pietra (5 anos) mostra a apropriação de alguns significados que estão presentes nas narrativas dos filmes infantis, nas propagandas, nas telenovelas e nos programas destinados ao público infantil, contribuindo para a construção e a reafirmação de determinadas identidades de gênero.

"Quando eu crescer, vou ser uma princesa. Não, eu vou ser a Bela Adormecida, eu estava lá em casa pensando, depois não pensei mais". (Diário de Campo, dia 12/04/04).

Pietra relatou que adora filmes e livros que contam histórias de princesas. Ela tem a roupa da Bela Adormecida e disse que é a sua princesa favorita. Essas histórias de princesas são repletas de magia, de encantamento e de fantasia, que ensinam as crianças determinadas formas de masculinidade e de feminilidade. As personagens

femininas são jovens, com uma incrível beleza e sensualidade, com corpos perfeitos e heterossexuais. Dessa forma, tais características imputadas a homens e mulheres falam daquilo que somos, daquilo que não devemos ser e, também, daquilo que podemos nos tornar. Conforme salienta Kathryn Woodward (2000, p. 17), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Através da produção dos discursos e das representações, os sujeitos se posicionam e, é a partir desse posicionamento, que o indivíduo pode falar. No processo da produção das identidades, o que é ser menina/mulher e o que é ser menino/homem acontece através de disputas de poder em que são definidos por quem tem o poder de dizer. Assim sendo, podemos afirmar que as identidades de gênero referem-se às atribuições que culturalmente definem feminino e masculino, de modo que tal construção ocorre num contexto de disputa, em meio a relações de poder, instaurando processos de diferenciação estreitamente vinculados à produção dos corpos e às expectativas em torno deles.

Como disse anteriormente, as feminilidades e masculinidades não existem “naturalmente”. Não há uma “essência” que possa caracterizá-las ou defini-las irremediavelmente. Defini-las dependerá de como cada grupo constrói e determina características e expectativas em torno do jeito de ser homem e de ser mulher. Assim, as formas de constituição das feminilidades e masculinidades em nossa cultura estão sempre em processo de discussão, de modificação, de disputa, no interior de práticas sociais e políticas. Não é possível falar em uma feminilidade e em uma masculinidade no singular, uma vez que há muitos modos de vivenciá-las. Silva (2001, p. 47) “escreve que por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder”.

Durante a pesquisa pude presenciar vários momentos em que as crianças expressaram como entendiam e como lidavam com as identidades de gênero. As manifestações dos meninos se davam no sentido de chamar a atenção dos colegas,

nas expressões corporais e verbais, fosse através da ironia, da depreciação, do desprezo ou do deboche, quando aqueles se colocavam de forma diferente do que era considerado "normal" para o sexo masculino. Jane Felipe (1999) e Donald Sabo (2002) afirmam que os meninos, desde pequenos, aprendem a desvalorizar e inferiorizar a mulher. A construção da masculinidade se pauta pela negação de tudo aquilo que possa estar relacionado ao feminino e à feminilidade. Faz parte dessa construção, assumir determinadas atitudes valorizadas como masculinas, tais como: força, superioridade, insensibilidade e violência. Os meninos aprendem a estreitar vínculos entre eles e a manter uma certa distância das meninas. As situações a seguir nos dão essa idéia, ou seja, do quanto a masculinidade é colocada como oposição a tudo aquilo que possa parecer feminino. As expressões desses meninos, de alguma forma, reforçam entre eles, a idéia da masculinidade valorizada culturalmente:

*Antônio está dançando na sala de atividades na hora do brinquedo livre. Yuri olha para Antônio dançando e imediatamente se aproxima do colega e fala em tom de censura e depois de ironia. - "Pára de dançar ballet". - "Olha o pé da bailarina!" (Diário de Campo, dia 15/04/04);*

*Na sala de atividades na hora do brinquedo livre, Marcos estava falando alto e seu colega Antônio se aproxima e diz: - "Tu tem uma voz de menina quando grita". Marcos fica irritado com o comentário de Antônio e responde para seu colega em tom de deboche: - "Tu, é que parece uma menina" (Diário de Campo, dia 22/03/04);*

*Pablo estava brincando com seus colegas na sala de atividades e acabou brigando com Marcos e Antônio. Incomodado com a situação, xingava seus colegas, chamando-os de "mulherzinha". (Diário de Campo dia 28/04/04)*

*Marcelo vê Antônio em lágrimas e fala em tom pejorativo: - "um macho chorando?!" (Diário de Campo, dia 29/04/04);*

Podemos perceber o quanto, determinados mecanismos de vigilância, se faziam presentes nesses momentos de brincadeira, pois as ações dos colegas eram vigiadas e reguladas entre eles. Tal vigilância exercida entre eles com relação às

atitudes e aos comportamentos de rejeição e, a tudo que estivesse relacionado ao feminino, foi aprendida possivelmente no convívio com a família, na própria escola, com os meios midiáticos e outros. Através de pequenas técnicas de coerção, pelo constrangimento e pela censura, a masculinidade dos meninos estava sendo regulada. Essa vigilância sobre as atitudes dos outros também era exercida sobre si mesmo, como, por exemplo, na situação vivida por Marcelo. Ele encontrou uma pulseira entre os brinquedos e, imediatamente, a colocou no braço. Olhou para a pulseira e falou: - "*Eu sou uma menininha*". Numa reação de ímpeto, tirou a pulseira do braço e a jogou com força no chão. Em tom de desprezo, falou: - "*É besteira*" (Diário de Campo, dia 26/04/04). Parece que Marcelo, ao se perceber brincando de ser uma menininha com a pulseira, se dá conta que, para um menino, tal adorno não lhe é permitido. Não é possível se parecer ou proceder como uma menina, logo, ele é alvo de si próprio, se impõe uma auto-reprovação e se autocorrige. De acordo com Foucault (1995, p. 242), o cuidado de si são procedimentos que

permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de outro, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Pedro Paulo de Oliveira (1998) escreve que, desde muito cedo, os meninos são inseridos no mundo masculino através de uma rede de vigilância para que adotem posturas identificadas com a masculinidade dominante. As posturas assumidas pelos meninos, recentemente descritas, estão relacionadas à masculinidade hegemônica. Isso não significa que não haja uma multiplicidade de sentidos produzidos na cultura para a masculinidade. Nem sempre os sentidos são convergentes, às vezes divergem, disputam e se contrapõem. As masculinidades podem ser vividas de diferentes formas, articuladas a outros marcadores sociais como religião, nacionalidade, raça, etnia e classe, produzindo assim outras marcas e atravessamentos na constituição das identidades. No caso dos meninos citados, o

pertencimento à classe média poderá fazer com que convivam com a divisão de tarefas domésticas e do cuidado com os filhos pelos/as pais e mães, principalmente, porque os dois trabalham fora de casa. A posição de dividir as atividades domésticas é considerada mais igualitária, mas pode não fazer parte da masculinidade predominante em outros segmentos sociais.

Robert Connell (1995) argumenta que a noção hegemônica refere-se à masculinidade idealizada e enfatizada que se sobrepõe a outras formas de masculinidade. Um determinado padrão poderá deixar de ser valorizado passando a ser contestado ou transformado. A masculinidade, por sua possibilidade de mutação constante, poderá se modificar ou não com o passar do tempo. Embora as manifestações dos meninos estejam ligadas à masculinidade dominante, isso não quer dizer que essa forma de masculinidade não seja produzida juntamente com outras masculinidades e feminilidades, num mesmo contexto social.

Assim, os modos de ser menino e de ser menina do grupo pesquisado estão sendo construídos através das múltiplas narrativas que os colocam em determinadas posições, condutas e sentimentos que são ensinados como "apropriados" para eles/elas, assim como, de forma relacional a tudo que se refere ao feminino e ao masculino. As instâncias escolares, por exemplo, contribuem significativamente com as definições que apontam atividades diferenciadas para o sexo feminino e para o masculino. A prática do esporte e, em especial, o futebol para os meninos, tem sido incentivada, por se caracterizar como uma prática de tradição masculina. O comentário de uma professora evidencia o quanto se espera que esse esporte contribua na disciplinarização e na educação dos corpos dos meninos.

*"No ano passado na hora do pátio, os meninos passavam todo o tempo jogando futebol e assim não tínhamos problemas com eles. O futebol organiza os meninos, aprendem a respeitar as regras e assim fica mais fácil de lidar com eles" (Diário de campo, 15/04/04)*

O esporte, na nossa cultura, está posto como uma prática "natural" e quase exclusivamente masculina, de valorização do homem. Embora, cenas de meninas hoje jogando futebol, já não provoquem tanta estranheza e espanto, podemos perceber algumas estratégias sutis utilizadas pelos adultos mostrando que existem resistências na sua efetivação, como podemos observar nos seguintes acontecimentos:

*A professora acompanhando sua turma ao jogo de futebol, ao perceber que houve um impasse, grita: "Meninos não esqueçam que ela é menina". Olha para mim e justifica: "Eu só chamei atenção por que ela é menina e é mais fraca, eles são maiores e vão para cima dela, sem respeitar". Importante acrescentar que a menina a qual a professora se referia, freqüentava uma escolinha de futebol e nos dias em que estive no pátio, ela sempre jogava futebol com os meninos. (Diário de campo, dia 15/04/04)*

*Em uma demonstração de judô, o professor explicou que as meninas também poderiam praticá-lo. Porém, na hora da demonstração, priorizou os meninos, e poucas meninas foram convidadas para lutar com ele, no tatame. "Yasmim ficou muito chateada com isso" (Entrevista com a professora, 31/08/04).*

Com base em explicações biológicas, relacionadas principalmente à fragilidade dos órgãos reprodutivos femininos e à preservação da maternidade saudável, por um longo tempo, se considerou que as mulheres não poderiam participar de atividades esportivas, valendo-se da justificativa de que essa prática poderia trazer malefícios à natureza de seu sexo, avaliado como mais frágil em relação ao masculino. Segundo Silvana Viladre Goellner (2003), na sociedade brasileira do século XIX, essa idéia circulava amplamente. Porém, na vida cotidiana, muitas mulheres atravessaram e atravessam essa fronteira com freqüência, devido a sua inserção em atividades e práticas que exigem grande esforço físico como, por exemplo, manejar máquinas pesadas, fazer piruetas e se lançar num vôo de trapézio. Segundo a autora, essas mulheres não deixaram de ser mulheres, nem sucumbiram à força física exigida.

“Seus corpos colocaram em tensão diferentes possibilidades de viver o ser mulher, portanto, podemos ler neles formas de romper com determinados essencialismos atribuídos, por cada cultura e por cada contexto histórico” (idem, p. 32).

No entanto, é possível observar o quanto o argumento de uma “natureza” ou de uma “essência” é recorrente para justificar certas inadequações dos corpos em relação à prática de determinadas atividades. As diferenças de gênero atribuídas às mulheres têm efeitos em suas vidas, dificultando o exercício de algumas profissões como, por exemplo, um caso recente, amplamente divulgado pela mídia e pela Internet<sup>18</sup>, que ocorreu com uma juíza de futebol em São Paulo. No final de um clássico de futebol entre São Paulo e Corinthians, o técnico Tite, fez algumas considerações que não se reduziram a questionar a competência de Silvia Regina, mas a sua habilitação como árbitra de futebol. Ele afirmou que as mulheres não têm condições para acompanhar jogos de alta velocidade, pela sua constituição biológica. Em seu pronunciamento, fez questão de salientar que o fazia enquanto professor de Educação Física, e não como técnico de futebol. Esses discursos produzem “verdades” sobre os corpos dos sujeitos, produzindo hierarquias com referência às diferenciações atribuídas socialmente entre os corpos femininos e masculinos.

A professora da turma menciona, na entrevista, que os discursos dos (as) pais/mães são contraditórios, pois esses não impõem restrições explícitas para suas filhas quando essas desejam fazer judô, mas buscam incentivá-las a fazer ballet. Não há uma oposição clara, mas mostram que para uma menina existem outras atividades mais interessantes. Ela ainda afirma que somente vai conseguir fazer judô, aquela menina que vencer os pais pela persistência e pela força de vontade. Geralmente prevalece a vontade da mãe e do pai (Entrevista, dia 30/08/04). Essas manifestações não são problematizadas na escola e, muito menos, percebidas como

---

<sup>18</sup> As diferentes chamadas nas páginas da Internet: Tite diz que “mulher não pode apitar jogo de futebol de alto nível” (28/02/2005); Alvo de polêmica, árbitra do clássico convoca entrevista coletiva da folha Online (28/02/2005); Silvia Regina se defende de críticas (28/02/2005); Árbitra do clássico São Paulo e Corinthians rebate acusações de Tite da folha Online (01.03.2005). Críticas <http://.estadao.com.br/esportes/futebol/noticias/2005/fev/28/17.htm>.

produtoras de identidades passando, na maioria das vezes, despercebidas. Dessa forma, as instituições escolares não só produzem modos de ser meninos e meninas como também reforçam as identidades hegemônicas. Para Louro (1999, p. 63),

o processo de "fabricação" dos sujeitos é continuada e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (...), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança.

É interessante retomar, aqui, a questão de como meninos e meninas não se sentem à vontade quando são identificados contrariamente à valorização de sua identidade de gênero. Assim como os meninos se sentiam desconfortáveis ao perceberem que, de alguma maneira, suas ações eram relacionadas às coisas de meninas, elas também se mostravam incomodadas quando algum menino se permitia ir além da fronteira de seu gênero. As funções de maternidade e domesticidade, consideradas exclusivamente femininas, ao serem ocupadas pelos meninos, gerava incômodo e insegurança para as meninas, que rapidamente reagiam na defesa desse "lugar". Joana, ao brincar de família, não aceitava que nos "afazeres de mãe", como os cuidados com o bebê e sua alimentação, houvesse a participação de um menino (Antônio), que na brincadeira representava o pai. Vejamos a situação:

*Antônio está brincando de casinha com Joana. Após varrer o pátio entra em casa e dirige-se ao bebê, olha e diz: - "Já vou colocar o leite para esquentar e preparar a mamadeira". Joana, que estava arrumando a casa, ao ouvir o que Antônio falou, se volta zangada para ele e fala: - "Não Antônio, eu sou a mãe!"(Diário de Campo, dia 03/05/04).*

Nesta situação, Joana, aos cinco anos de idade, coloca-se como mãe que assume os cuidados da casa e do bebê. Tal comportamento indica o quanto a menina já naturalizou os saberes e as práticas da maternidade do grupo sócio-cultural ao qual pertence.

É interessante notar o quanto o discurso de responsabilização materna sobre os cuidados de proteção recai sobre as mulheres. No século XVIII, Rousseau já defendia que a responsabilidade maior no âmbito familiar sobre as crianças, seu desenvolvimento e, também, sobre suas escolhas futuras, pertencia à mulher/mãe. Ainda hoje as mulheres têm sido alvo desse discurso que as responsabilizam e a culpabilizam pela má educação dos filhos/as. Meyer (1999, 2000), Carin Klein (2003) e Fabiana de Amorim Marcello (2003) afirmam que as mulheres são inseridas em uma rede complexa de discursos sobre a maternidade que determinam certas formas de exercê-la como sendo o modelo a ser seguido. Apesar de haver um investimento para definir as mulheres a partir de uma essência universal e biológica, posicionando-as como educadoras "naturais" das crianças, com características ligadas a amorosidade, ao zelo, ao cuidado e à proteção, não é possível fixar um conjunto de marcas e sentidos harmônicos, pois a maternidade é construída histórica e socialmente (BADINTER, 1985) e sua produção vem sendo transformada e outros sentidos lhes podem ser atribuídos.

Quando Joana e as outras meninas assumem e lutam por essa função de cuidadoras e protetoras das crianças, acabam reiterando as noções de "natureza" feminina, que definem um lugar e uma posição que meninas/mulheres devem ocupar. Para Luke (1999), ao serem reforçados os valores e as experiências tradicionais de gênero, se preparam, as novas mães, para reproduzirem com seus filhos/as tais experiências, pois a maioria das mulheres foi ensinada dessa forma, desde pequenas. É importante perceber que Antônio, de alguma maneira busca atravessar a fronteira que separa o que é de menino e de menina. No entanto,

romper com orientações normativas de masculinidade e feminilidade não é algo tão simples, especialmente porque há movimentos constantes de enfatizar características relacionadas ao que é “próprio” de cada gênero, sem uma ampla reflexão do quanto, tais concepções, se tornaram tão comuns que, aparentemente, parecem naturalizadas. Yuri, por exemplo, afirma que “menino é mais forte, dá p’ra fazer mais coisas. As meninas são mais delicadas”.

Nos diferentes momentos da pesquisa de campo observei que as meninas ocupavam o espaço da sala de atividades de maneira diferente dos meninos, agindo mais disciplinadamente, pouco se movimentavam, permanecendo por um longo período nas tarefas. Nesse espaço, as suas brincadeiras envolviam, aparentemente, pouca ação física e, geralmente, a atividade lúdica das meninas estava relacionada às situações de família e de maternidade. Com freqüência, em seus desenhos e pinturas estavam presentes cenas familiares. Raramente, elas falavam e riam alto e quando acontecia, era por pouco tempo, mostravam-se bem mais contidas. Podemos dizer que as meninas, nesse lugar, se portavam reiterando a representação do ideal feminino, ou seja, a feminilidade voltada para uma posição de não visibilidade social, uma maior subordinação, de silenciamento e de passividade. Segundo Elias (1994, p. 189), “o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano (...) que se torna elemento constituinte do indivíduo”. Esse autor, ao escrever sobre o processo civilizatório, vai delineando comportamentos e condutas que foram modificadas para chegar no que, atualmente, consideramos como características de uma sociedade civilizada. Para atingirmos tal estágio, houve um grande investimento na educação das crianças.

Souza (2000), Stanley (1995) e Subirats (1986) argumentam que as meninas, desde a mais tenra idade, são incentivadas a desenvolverem um comportamento de contenção dos corpos, sinalizando uma educação diferenciada para as meninas, com ênfase nos comportamentos de discrição, de docilidade, de candura e de obediência. Ao fazer referência a esses comportamentos e sentimentos, não significa que haja um padrão fixo para feminilidade. Tais padrões são construídos em determinados

momentos históricos e dizem como as mulheres devem ser percebidas ou como a feminilidade deve ser representada. Os múltiplos discursos sobre feminilidade e, também, sobre masculinidade, muitas vezes, competem entre si.

Em diversas situações é possível perceber algumas tentativas de recompensar as bem quietinhas, (SABAT, 2004), como no caso das meninas que participaram do Aniversário de Antônio<sup>19</sup>. Na ocasião do aniversário, havia duas recreacionistas que realizavam várias brincadeiras e jogos com as crianças. Elas conduziram as atividades, o festejar (momento de cantar parabéns e lanchar), a contação de histórias e as adivinhações, culminando com a confecção de pequenos animais feitos com balões coloridos presenteados às crianças. Nesse dia, fazia muito calor e o salão de festas era muito pequeno, com pouca ventilação e as crianças demonstravam cansaço e inquietação. As recreacionistas, a todo o momento, pediam às crianças que participassem das brincadeiras de forma ordenada. No momento da confecção de animais de balões, os meninos estavam agitados, não paravam de falar, se empurravam e brigavam, entretanto, as meninas ficaram em silêncio, aguardando seu presente. Inúmeras vezes, as recreacionistas afirmaram que somente as crianças bem comportadas seriam presenteadas. Pietra, Marina, Joana e Fernanda faziam tudo o que era solicitado e foram as primeiras a ganhar os brindes. Uma das recreacionistas falava enfaticamente: "*vais ganhar um cachorrinho bem legal, pois ficaste comportada*". "*Vais ganhar uma girafinha que é muito legal, porque ficaste quietinha, bem comportada*" (Diário de Campo, dia 29/03/04).

Alex Fraga (1998, p. 92), em sua Dissertação de Mestrado, define a constituição da "boa moça", como aquela que é "moça direita" que anda na "linha", da qual se espera que tenha cuidado redobrado com seu próprio corpo e que se comporte dentro dos padrões previstos para a futura mulher/esposa/mãe. As meninas demonstraram alegria e satisfação ao serem premiadas e elogiadas pelas recreacionistas. Esse é um dos exemplos do quanto a posição de silenciamento das

---

<sup>19</sup> O aniversário do menino foi comemorado no salão de festas do prédio onde ele morava.

meninas não só é incentivada, como também amplamente desejada. No entanto, os meninos, apesar de não terem se comportado “bem”, também receberam o brinde. No caso das meninas, elas não sentiram como controle de seus corpos o fato de terem que ficar em silêncio e quietas, muito pelo contrário, saíram alegres e felizes com seu brinde. Talvez possamos pensar que nem sempre o poder é somente repressivo, mas como nos ensina Michel Foucault (2002) também pode ser produtivo, isto é, os efeitos da produtividade do poder são formativos e normativos na aprendizagem de posturas em uma sociedade, o que significa dizer que as crianças aprendem a viver conforme padrões culturais de seu grupo social.

Cabe ressaltar que, na escola, as meninas eram constantemente elogiadas pelo respeito às regras e por seu comportamento exemplar, servindo de intimidação para as manifestações incômodas dos meninos. Eles, no momento da rodinha, não prestavam atenção, passavam um tempo considerável brincando e brigando e quando queriam falar alguma coisa, interrompiam o/a colega. Geralmente, eram repreendidos pela professora por não ficarem em silêncio. A professora adotou uma estratégia para separá-los, intercalando entre eles, uma menina, para que pudessem ficar mais “comportados”. Varela e Álvarez-Uría (1991) afirmam que todos os movimentos corporais dos escolares estão sujeitos a uma série de estratégias que são acionadas para que as crianças sejam obedientes e educadas, aprendam a prestar a atenção na forma de andar, de falar, de vestir e de olhar.

No contexto da educação infantil, as crianças experimentam a prática de falar sobre si mesmas. O momento da conversa na rodinha tem como característica, incentivá-las a falarem sobre suas experiências familiares, sobre visitas a museus, sobre passeios, sobre festas de aniversários, sobre o que fizeram no final de semana, entre outros. Dessa forma, são incentivadas a se narrarem, a se descreverem, a contarem algumas coisas, como suas preferências, suas vontades, suas chateações e os seus prazeres, aprendendo assim, em última análise, a controlarem a si mesmas (LARROSA, 1994). Ao contar e ouvir histórias, sobre si mesmas e sobre o mundo, as crianças vão aprendendo a construir os significados e sentidos. Para o autor,

cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhes preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa (idem, p. 471).

Dessa forma, um exercício constante de poder sobre os corpos das meninas reforça modos de estabelecer comportamentos desejáveis relacionados às feminilidades. Conforme Ruth Sabat (2004), "o processo de representação, de produção de identidades, de constituição do sujeito não é realizado de uma vez por todas; pelo contrário é necessário um processo de reprodução contínua". As representações que circulam na família, no ambiente da escola infantil, na mídia e em outros espaços envolvem, sempre, relações de poder, de modo a estabelecer quais são os comportamentos aceitáveis e as formas de se viver as masculinidades e as feminilidades "adequadamente".

Ao realizar um estudo em uma escola, Stanley (1995) apontou que o comportamento de quietude das meninas nesse espaço se configurava como uma resposta à adaptação delas à escola, pois os professores não só tinham expectativas quanto ao bom comportamento das meninas como solicitavam, em vários momentos, para que ficassem quietas. Além disso, as meninas também se utilizavam do silenciamento como uma forma de alcançar seu objetivo nos estudos, buscando assim, um lugar no mundo do conhecimento.

No entanto, pude perceber que, no desenvolvimento de minha investigação, em ambientes mais abertos, as meninas se manifestavam contrariamente àqueles referidos até então. Elas assumiam posturas que não eram consideradas hegemônicas de feminilidade. As meninas, desse grupo, se movimentavam em todos os espaços do pátio, participavam de brincadeiras tidas como de meninos, disputando a corda do Tarzan, se mostravam mais ousadas em seus movimentos, subindo próximo ao topo da árvore, assim como num brinquedo de pneus, com uma altura

aproximadamente de 2 a 3 metros. Os meninos, após algumas tentativas frustrantes, brincavam na corda do Tarzan moderadamente, sem movimentos ousados. Na brincadeira com pneus, elas impuseram sua maneira de brincar, não aceitando a proposta dos meninos<sup>20</sup>. Demonstraram essa mesma atitude em uma visita a um sítio. Nesse local, as meninas passaram por uma ponte suspensa feita de cordas e atravessaram um riacho, penduradas em um pneu, através de um cordão de aço. Isso mostra que essas meninas também se envolviam em atividades de muita ação e transitavam nas brincadeiras consideradas exclusivas de meninos. Em espaços mais abertos, eram corajosas e não se sentiam intimidadas pelos meninos na disputa pelos espaços e pelos brinquedos. Percebi que essa manifestação das meninas não causava estranheza aos adultos, apesar de "invadirem" o "terreno" masculino, não eram repreendidas por isso, nem incentivadas ou mesmo elogiadas, aparentemente esse comportamento parecia ser aceitável. É possível que em nossa sociedade, essa postura não cause tanto impacto, até porque, de um certo modo, esse comportamento não chega a "comprometer" a feminilidade.

O mesmo não acontece com os meninos, caso se envolvam em alguma situação ou atividades consideradas femininas, ou seja, quando "invadem" o terreno da feminilidade, isso gera uma grande preocupação em função de sua sexualidade. Como observa Bianca Guizzo (2005), há uma vigilância bem maior em torno dos meninos por parte dos adultos e dos próprias crianças que vêem isso como uma ameaça à sexualidade masculina.

Considero necessário retomar, ainda, a questão da regulação dos comportamentos, trazendo uma situação que envolveu as meninas e como elas

---

<sup>20</sup> As meninas e os meninos estavam organizando os pneus no chão. Alguns pneus eram organizados em círculo e, com outros, faziam linhas retas se conectando com os círculos. Os meninos queriam brincar de aeroporto, mas as meninas não aceitaram e fizeram a seguinte proposta: os pneus em linha reta seria um caminho de perigo para chegarem a um lugar seguro. Por exemplo: caminhavam em cima dos pneus como se estivessem atravessando um lugar em chamas ou, então, não poderiam cair dos pneus, porque ali tinha animais ferozes.

exerceram, também, sobre as colegas e sobre si mesmas, o autocontrole e o disciplinamento. Vejamos a seguinte situação:

*Fernanda manda Pietra fechar as pernas porque está mostrando as calcinhas e fala: "É muito feio menina mostrar as calcinhas" (24/03/04).*

*A saia de Fernanda é muito curta e ela passa o tempo todo ajeitando para não mostrar a calcinha (Diário de campo, dia 31/03/04)*

As escolas operam com mecanismos de interdição em relação às questões de sexualidade e de gênero, a partir de códigos e regras culturais presentes em nossa sociedade, que regulam as falas, os comportamentos, as condutas e os gestos. Para que as posturas inadequadas sejam banidas ou mesmo para que sejam evitadas, usam-se mecanismos de vigilância e de controle. As crianças passam a exercer sobre si mesmas e sobre as/os colegas ações de controle quanto às atitudes e às posturas relacionadas ao feminino e ao masculino. Davies (1994), em sua pesquisa, observou que as meninas aprendem a sentar-se com posturas pouco naturais, mantendo as pernas bem juntas. O mesmo não acontece com os meninos, que têm maior liberdade para sentar-se com as pernas abertas, e essa posição é entendida como uma postura dominante e de segurança. Se uma menina resolver sentar-se da mesma forma, essa postura poderá ser interpretada como sinal de provocação sexual, portanto, a forma como se vê e se interpreta o que fazemos com o corpo, depende da inscrição de gênero.

A atitude de Fernanda em chamar a atenção de sua colega, não deixa de ser uma repetição daquilo que ela aprendeu quanto à postura considerada adequada para as meninas, ou seja, elas devem sentar-se de um determinado jeito. Essas aprendizagens estão relacionadas com a representação de uma feminilidade idealizada, considerando que é da "natureza da mulher" a expressão de gestos delicados, a forma de sentar, o pudor, a responsabilidade com os filhos e os assuntos

domésticos. À medida em que as crianças se apropriam dos discursos de feminilidade e de masculinidade, também vão assumindo posturas e comportamentos considerados adequados para seu gênero. Isso significa que a observação de si funciona como auto-regulação e que está capturada pelas tramas de discursos e de concepções de feminilidade hegemônica, embora, em muitos momentos, seja possível escapar das concepções tão rígidas, que lhes são impostas.

#### ***4.1. Gênero nas brincadeiras e nos brinquedos***

Os brinquedos e as brincadeiras são artefatos construídos culturalmente e suas características dizem algo dessa cultura nos diferentes momentos históricos. Dessa forma, os brinquedos e as brincadeiras estão envolvidos em processos de produção de sentidos e significados que são legitimados pelas práticas discursivas de seu tempo. A partir da diferenciação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, a atividade lúdica tornou-se uma atividade imprescindível característica da infância.

Segundo Ariès (1981), em seu estudo sobre a história social da criança e da família, na época da infância de Luís XIII, não havia diferenciação de brinquedos e brincadeiras em função do gênero. O autor escreve que antes do século XVII, havia um tratamento comum para ambos os sexos, não havia distinção na vestimenta e muito menos em relação aos brinquedos, com os quais as crianças brincavam. Um exemplo disso eram as bonecas, que serviam para divertir tanto os meninos quanto as meninas, não havendo diferenciação entre masculino e feminino. No entanto, considero importante mencionar que os estudos de Ariès foram criticados por alguns historiadores, com o argumento de que a descrição do passado foi enfatizada de forma romântica e nostálgica (KUHLMANN Jr, 1998). No entanto, apesar das críticas em relação ao trabalho de Ariès, Walter Kohan (2003, p. 63), coloca que "os historiadores da infância não mais puderam afirmar impunemente uma noção

ahistórica da infância” e, de qualquer maneira, sua produção se tornou referência obrigatória, sendo para contrapor suas argumentações ou não.

Na modernidade, com as modificações da concepção de infância, houve a separação entre as crianças e as pessoas adultas. Essas mudanças provocaram alterações relativas aos brinquedos e às brincadeiras. À medida em que as atividades para as crianças foram se diferenciando, os brinquedos e as brincadeiras passaram a ser, cada vez mais, relacionados à infância. Assim, na pedagogia Moderna o brinquedo e a brincadeira têm se constituído não só como objetos de entretenimento, de ludicidade e de prazer, como também, estão sendo utilizados como mecanismos e estratégias de regulação, de captura dos sujeitos infantis, constituindo-se como instrumentos de pedagogização. De acordo com Bujes (2000, p. 227),

os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros.

As escolas infantis e as famílias têm se apropriado dos discursos e das teorizações da educação e da psicologia, que consideram os brinquedos e as brincadeiras como atividades pedagógicas, com intencionalidade educativa, vistas como fundamentais ao desenvolvimento infantil. Conforme Bujes (2000, p. 208), “as etapas do jogar/brincar e do desenvolvimento estariam em íntima inter-relação. O desenvolvimento do pensamento infantil, concebido como evolutivo, ocorreria naturalmente”. Essa compreensão estabelece uma relação de reciprocidade entre a infância, os brinquedos e as brincadeiras, como algo que faz parte da natureza da criança, isto é, as atividades lúdicas passam a ser consideradas inerentes à infância. Essa mesma autora critica essa forma de perceber a infância e argumenta que as

crianças envolvidas nessas práticas educativas acabam sendo enquadradas e vigiadas em seu desenvolvimento, a partir de padrões tidos como normais.

Ao analisar as revistas *Meu Bebê*, em especial nos artigos sobre os brinquedos, Cláudia Amaral dos Santos (2004) constata que esses, ao serem indicados para as crianças, são caracterizados fundamentalmente pelo seu papel pedagógico. As questões de gênero aparecem claramente quando os brinquedos são descritos e sugeridos de acordo com a idade das crianças e são apresentados para demarcar os lugares sociais das mulheres e dos homens. As meninas são posicionadas, através da brincadeira, como donas de casa ou mães, estando assim, ligadas ao espaço privado. Já os meninos, aprendem a valorizar o espaço público, a terem uma profissão e a valorizarem o desenvolvimento físico.

Embora os significados construídos em torno dos brinquedos e das brincadeiras remetam à diferenciação por gênero, outras possibilidades de significados se inscrevem nos brinquedos tidos como masculinos e femininos. Marina (cinco anos) explica sua vontade de ter e brincar com brinquedos relacionados às representações de masculinidade: *"É legal ser menina, mas tenho uma parte de menino"* (Entrevista, dia 30/05/04). Com essa expressão, Marina inicia sua fala, ao ser indagada, se achava legal ser menina. Marina, em tom de desabafo, contou que não foi fácil convencer sua mãe para comprar brinquedos considerados de meninos. Disse que desejava um estacionamento de carros e um tubarão, mas sua mãe não queria comprar. Então, insistiu muito com ela, falando que não achava justo não poder ter tais brinquedos. Ao fazer o relato, Marina parecia estar revivendo o momento, pois falava enfaticamente: *"Eu não acho justo, eu não acho justo"*. Depois de tanto insistir, sua mãe acabou cedendo a seus apelos e comprou o estacionamento de carros. Para Felipe (1999, p. 169),

há um grande investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função de seu sexo. 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 exemplos de como os indivíduos vão se constituindo.

Como podemos ver no relato de Marina e em outros momentos de brincadeiras<sup>21</sup>, as meninas, espontaneamente, também brincavam com brinquedos direcionados para meninos. Mesmo que as meninas ativessem os limites normalizadores das representações de feminilidade hegemônica, não significa que não haja conflitos entre os modelos estabelecidos, uma vez que as representações de feminilidade e de masculinidade estão envolvidas em relações de poder, disputando a legitimidade da representação. Para Nelly Richard (2002, p. 96), "o modo como cada sujeito concebe e pratica seu gênero está mediado por um sistema de representações, que articula os processos de subjetividade através de formas culturais".

Nas entrevistas, as crianças foram relatando as brincadeiras e os brinquedos preferidos. A maioria (70%) dos brinquedos e das brincadeiras elencadas estava relacionada à mídia e às novas tecnologias. David Buckingham (2002, p.185) aponta que as representações de infância estão intrinsecamente associadas à cultura do consumidor. Segundo o mesmo autor,

as necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e se definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e através dos textos midiáticos, produzidos comercialmente, que impregnam suas vidas. O significado da infância, como também da "juventude", se constrói social e historicamente, e se trata de um processo onde o mercado comercial desempenha um papel cada vez mais importante.

As meninas disseram que adoravam brincar de:

---

<sup>21</sup> Meninas brincavam na corda de Tarzan, Power Rangers, pneus.

*Meninas Superpoderosas, Turma Mc' Donalds<sup>22</sup>, Power Rangers, Cara Louco, Cinderela, Rapunzel, A Bela e a Fera, Branca de Neve, Ariel, bonecas da Barbie, corda do Tarzan, escorregador, balanço, pneus, casa da árvore, panelinha, família, bebê, esconde e pega-pega e clube dos pelados<sup>23</sup>, sendo esta última, uma brincadeira inventada por eles.*

Os meninos falaram que era muito legal brincar de:

*Power Ranger, Mega Zorty, videogame, Nemo, Pular Pizza, Hot Will, Mário e Luigi, cidade dos alienígenas soldado, polícia, resgate, ambulância, pneus, balanço, casinha e clube dos pelados.*

Segundo Steinberg e Kincheloe (2001), as grandes corporações, através dos artefatos culturais, exercem um papel importante no processo da constituição de subjetividades da criança, pelo seu caráter produtivo nas fantasias infantis. A partir do século XX, muitas das experiências das crianças foram produzidas pelas grandes corporações, que têm investido cada vez mais nas crianças enquanto consumidoras. As brincadeiras das crianças realizadas até então, passaram a ser substituídas, em grande parte, pelas novas tecnologias<sup>24</sup> voltadas, especialmente, para o público infantil. As crianças passam a ser interpeladas, através da mídia, não somente para consumir os brinquedos desejados, os quais são apresentados de forma a exercer um grande fascínio, mas porque tal interpelação apresenta, a elas, uma visão de mundo.

Rosa Fischer (2001, p. 15), em seus estudos sobre a mídia, tem argumentado que os meios de comunicação atuam decisivamente na vida das pessoas e prioritariamente na constituição do sujeito contemporâneo. A autora assinala que,

---

<sup>22</sup> Turma do Mac Donald são o Papa-burguer, Shake, Ronald.

<sup>23</sup> Será descrita no próximo capítulo.

<sup>24</sup> Novas tecnologias: programas na televisão, cinema, videogames e Internet.

todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – e parte integrante e fundamental do processo de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

Desse modo, podemos entender que há um currículo cultural que está sendo trabalhado na mídia a fim de educar e produzir conhecimentos, ensinando modos desejáveis de feminilidade e de masculinidade. As práticas culturais associadas aos brinquedos, não podem ser vistas somente como diversão e prazer, mas merecem ser olhadas de forma crítica, pois fazem parte do cotidiano das crianças e estão atravessadas por definições de condutas, de comportamentos e de sentimentos considerados adequados socialmente para meninos e meninas, contribuindo na constituição das identidades de gênero e sexuais.

Não só os brinquedos, mas outros artefatos culturais têm sido acionados para a educação das crianças. O mercado editorial é um exemplo disso, pois existem atualmente várias publicações que têm feito muito sucesso e que se propõem a ensinar a melhor maneira de se educar os/as filhos/as, mais especificamente, como criar meninos e meninas<sup>25</sup>.

Outros artefatos culturais fazem parte do cotidiano das crianças. Nos três meses em que estive junto ao grupo, no contexto escolar, as crianças traziam estampados em suas roupas, calçados, mochilas e adornos, os símbolos das corporações de entretenimento. De um modo geral, as meninas sempre estavam vestidas ou usavam alguma coisa das Meninas Superpoderosas<sup>26</sup> ou da Boneca Barbie

---

<sup>25</sup> Destaco aqui alguns exemplos deste tipo de publicação: Biddulph, Steve. *Criando meninos*, 2002; Preuschoff, Gisela. *Criando meninas*, 2003; Briggs Dorothy Corkille. *A Auto-Estima do seu Filho*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

<sup>26</sup> No filme, as meninas Superpoderosas têm a idade de seis anos e cada uma delas têm uma característica: Florzinha é a líder das Meninas, possui uma combinação de força, beleza e inteligência. Lindinha expressa um ideal de beleza e sensibilidade. Docinho é corajosa e tem muita força. Ela bate

(camisetas, chinelos, brincos, presilhas de cabelos, bonecas, adesivos, mochilas, etc.). Os meninos usavam roupas e calçados relacionados a marcas especializadas na produção infanto-juvenil (Bibi, Klin, FZK e outros). No entanto, os materiais como lancheiras, mochilas e brinquedos estão associados a personagens como Harry Potter, Power Rangers e Batman. As imagens das produções midiáticas invadem o cotidiano das crianças e dos adultos, contribuindo na construção das representações dos modos de compreender a si mesmos e ao mundo. Para Cunha (2004, p. 46), "a cultura visual é uma abordagem que problematiza e possibilita realizarmos análises de como o universo visual (aquilo que se vê) e a visualização ( os modos do que ver e as tecnologias da visão) estão nos constituindo".

Na entrevista, as meninas disseram que adoravam brincar de Meninas Superpoderosas. Ao serem indagadas sobre o porquê dessa preferência, disseram que elas eram corajosas, tinham força, inteligência e beleza. Elas lutavam com monstros e defendiam as pessoas que estavam em perigo. É interessante perceber o quanto as representações das Superpoderosas (força, beleza, inteligência, coragem) são utilizadas pela mídia ao visibilizar algumas mulheres que atuam em diferentes áreas como a da política (As Meninas Superpoderosas da Câmara José Francisco Pacóla (Revista Muito Mais, Campinas, SP), a do esporte (Garotas superam preconceito ao praticar esportes "masculinos" (08/10/2001, Folha de São Paulo), a da música (Eve e Kelis são as novas Meninas Superpoderosas do pop (04/01/2002, O Pulso na Página da UOL). Em todas as descrições, as comparações com as Superpoderosas vão desde as semelhanças físicas, como a cor dos cabelos, até as posições de salvadoras do mundo. Segundo Cunha (2005, p. 45), "nossas identidades estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos".

---

primeiro e pergunta depois. Segundo a descrição veiculada no site que divulga o filme, elas se tornaram um verdadeiro fenômeno, atraindo fãs de diversas idades e estilos de vida, sendo que todos se identificaram com algum aspecto das criações de McCracken: a graça de Lindinha, a briguenta Docinho e a corajosa Florzinha que enfrenta todos os desafios.

Os meninos preferiam brincar de Power Rangers. Nessa brincadeira, as meninas eram convidadas a participar, porém eles definiam quem faria o papel de cada Ranger. Yasmim, certa vez, não concordou em fazer o Ranger Rosa e disse que desejava fazer o Ranger Vermelho. Yuri ficou indignado e contestou, afirmando que ela era menina e só poderia fazer o Ranger Rosa. Yasmim insistiu e continuou afirmando que queria fazer o Ranger Vermelho. Diante desse impasse, somente as meninas consideravam que ela poderia ser a/o Ranger que quisesse. Os meninos que estavam presentes apoiaram Yuri. Tanto Yasmim, quanto Yuri não mudaram de opinião. A discussão só acabou porque Yasmim e as outras meninas se retiraram da brincadeira. Em seguida, os meninos se reorganizaram sem as Rangers femininas e rapidamente começaram a brincadeira.

Segundo MacLaren e Morris (2001), no programa dos Power Rangers, há uma reprodução hegemônica de gênero. Seus corpos são cobertos por trajes apertados, não permitindo identificar seus diferentes tipos físicos, para demonstrar a equidade interna do grupo. As identidades são codificadas por cor, como marcas das identidades tradicionalmente raciais e sexuais: rosa, para a mulher caucasiana, amarelo, para mulher asiática, preto para o homem africano, vermelho, branco e azul, para os homens brancos. Os Rangers Vermelho, Branco e Azul passam as diretivas e comandam os controles do veículo de combate Mega Tigerzord e os Rangers Rosa, Amarelo e Preto participam numa posição de subordinação. As Rangers necessitam da certeza e da aprovação dos homens e demonstram preocupação com os outros Rangers. Nas lutas, os Rangers masculinos não se aconselham quanto às estratégias que devem seguir, mas fora da batalha buscam conselhos em relação às conquistas amorosas. Eles se sentem seguros nos seus atos. Já as Rangers femininas mostram-se inseguras, necessitando de atenção. Elas são retratadas como amantes de festas, de danças e de compras. Ao contrário delas, os personagens masculinos aparecem como disciplinados, expansivos, corajosos, ultra-inteligentes e com força interior. MacLaren e Morris apontam que os Power Rangers,

aparentemente, podem passar a impressão de igualdade dos sexos, pela presença de personagens femininos que lutam corajosamente. No entanto, esse programa contribui para a celebração da masculinidade. Por exemplo, quando Yuri afirmou que Yasmim só poderia fazer o personagem Rosa, talvez estivesse interiorizado, não somente o discurso do próprio filme que valoriza a hegemonia masculina, mas também outros discursos que estão presentes no convívio com os familiares e na vida escolar, que reafirmam um modo de masculinidade. Cabe destacar a importância dos educadores problematizarem as representações desses artefatos culturais, pela produtividade de efeitos na vida cotidiana das crianças, na construção das suas identidades, nos modos de olhar o mundo.

Além das crianças, durante as entrevistas, apontarem diferenciações entre meninas e meninos nos brinquedos (bonecas, carrinhos, carrinhos de lomba) também indicaram diferenças nas roupas (saia, short, vestidos, calcinha, pijama) e calçados (tênis, sandália). As meninas, ainda mencionaram os adornos (rabicó, brincos) como elementos que as diferenciam. Elas consideravam legal ser menina porque podiam *“usar cabelos compridos, cheirar flor e ser delicada”*. Já, para os meninos, o legal em ser menino consistia no fato deles serem *“mais fortes do que as meninas, correrem mais rápido, poder fazer mais coisas, poder “brincar de lutinha”, ganhar dinheiro, poder ficar sem camisa, inclusive quando adulto, e usar cabelos curtos”*.

As crianças identificaram, principalmente nas marcas corporais de aparência externa, o que poderia ser caracterizado como menino ou menina. As crianças aprendem sobre masculinidade e feminilidade através de práticas corporais. Uma das formas mais evidentes da prática corporal que diferencia meninas de meninos é a forma de se vestir e a aparência, no que diz respeito ao estilo de cada um. Desde que nascem, já recebem algumas marcas para identificação do gênero, isso ocorre através da cor do laçarote ou da cor das roupas e, principalmente nas meninas, o uso de topes, brincos e pulseiras. Essas práticas de diferenciação, desde bebês, através do vestir-se e de adornos, geram marcas de feminilidade e de masculinidade relacionadas à aparência do corpo. Fernanda (5 anos) quando questionada sobre

porque menino não podia usar brinco, explicou da seguinte forma: "*O meu primo usa brinco, mas é só em uma orelha*". Em outra ocasião, no acompanhamento do projeto sobre sexualidade<sup>27</sup>, um menino foi questionado sobre o porquê os homens não podiam usar brincos e anéis, e ele respondeu que os homens até poderiam usar brincos e anéis ou mesmo passar batom, desde que fosse para fazer show de Rock.

As duas crianças buscaram justificar a possibilidade de homens usarem adornos femininos desde que tal fato estivesse relacionado a um modo de uso ou a uma determinada situação. Para essas duas crianças, é permitido que, em situações fora do cotidiano, os homens possam usar objetos relacionados à feminilidade, e isso não se constitui como um problema. Conforme Bronwyn Davies (1994, p. 38)<sup>28</sup>, "muitas das práticas que são ensinadas pelos adultos às crianças, tal como se vestir, servem para etiquetá-las de modo a enfatizar o seu gênero, o que tem se convertido em uma característica predominante de sua aparência externa". No processo da constituição de gênero na infância, as crianças aprendem o significado de ser menino ou menina, através de uma complexa rede social e cultural, em que brinquedos e a aparência têm papéis importantes a desempenhar.

Nas entrevistas e nas observações, foi possível perceber, que geralmente as crianças apontavam os adultos (mãe, pai, avós e professora) como referência de autoridade para justificar seus dizeres, suas argumentações e posicionamentos, como por exemplo, na situação descrita:

*Joana afirma: "Os meninos não podem pegar a boneca, porque meu pai falou". Imediatamente Pietra se prontifica para ficar de guardiã da boneca. Nesse dia, Joana havia trazido de casa uma boneca com a condição de seguir as recomendações do pai. Os meninos não podiam tocar na boneca, pois são descuidados e poderiam estragá-la. (Diário de Campo, dia 15/05/04).*

---

<sup>27</sup> Na seção Descrevendo a escola, situando territórios

<sup>28</sup> Bronwyn Davies (1994, p.38) muchas de las prácticas que los adultos suministran a los niños, tales como la de vestirse, sirven para etiquetarlos de modo que se enfatice el género que les há sido asignado, convirtiéndolo, así en una característica predominante de su apariencia externa.

*Antônio explica: "Minha mãe falou que puto é quem se veste de mulher." (Diário de Campo, dia 03/05/04).*

Para Bujes (2000, p. 30), "as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada". As falas das crianças com relação às questões de gênero e de sexualidade foram e estão sendo construídas e reconstruídas em relação aos discursos da família, da escola, da mídia, da medicina, da psicologia, da religião, entre outros.

## **5. "SEGREDOS SAGRADOS" E A DINÂMICA DA SEXUALIDADE INFANTIL**

O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim, o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo (Foucault, 2003, p. 36).

Para aprofundar as questões de corpo e sexualidade, organizei este capítulo em três seções: "*Clube dos Pelados: olhar e ser olhado*"; "*O prazer das Palavras*"; "*Controle dos corpos infantis*". Nessas seções, problematizo as concepções de naturalização que estão presentes nas questões de sexualidade e de corpo na infância. As análises que faço, remetem às marcas dessas concepções nos comportamentos, no jeito de se posicionar e, também, nos movimentos que rompem com os rigores de vigilância e de controle que caracterizam a educação. À medida em que fui me inserindo no campo da pesquisa, pude observar que, no grupo de crianças, as questões de sexualidade estavam muito presentes, tomando uma dimensão muito maior do que eu imaginava. Esse grupo inventou um clube secreto chamado por eles de "*Clube dos Pelados*", onde a exposição dos corpos era um ritual lúdico e de prazer, de modo a poderem expressar aspectos de sua sexualidade. O clube, por vezes, também era denominado de "*Clube da Nojeira* ou ainda "*Clube do Fedor*". É interessante notar o quanto as crianças associavam a sexualidade com aspectos de sujeira.

No decorrer das observações e nas conversas com as crianças, percebi que elas falavam muito sobre sexualidade, às vezes de forma explícita mas, muitas vezes, utilizavam-se de sutilezas e estratégias para expressarem aquilo que os adultos não deveriam saber.

Sexualidade, sexo e gênero ainda são questões polêmicas tanto no âmbito da escola infantil, como em outras instâncias sociais. Nas últimas décadas, com as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais ocorreram significativas mudanças na concepção de criança, como afirmei anteriormente, não corresponde a algo estável e "natural", muito pelo contrário, é uma categoria que varia de acordo com a história, com a cultura e com o seu grupo social. Por isso, já não se pode falar de uma infância homogênea e fixa, pois seu significado é construído constantemente através de lutas e negociações entre os diferentes discursos, relacionados às áreas da saúde, da educação, da religião, do direito e da política. A partir dessa perspectiva, existem várias infâncias e os significados produzidos estão de acordo com o tempo, espaço, gênero, classe social e cultura.

Quanto à sexualidade, não é possível afirmar que esteja somente relacionada a uma questão pessoal, pois envolve processos de dimensão social, cultural e política. Segundo Jeffrey Weeks (2000, p. 38), "embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que o próprio corpo". Ela é construída ao longo de nossa existência e de muitas formas, envolvendo processos complexos que estão relacionados às linguagens, representações, símbolos, entre outros.

Quando uma criança nasce, geralmente suas distinções anatômicas a definirão como macho ou fêmea. Com as novas tecnologias, muito antes da criança nascer, já se sabe o sexo, através da ecografia. Ao ser registrada num cartório, em sua certidão, constará o sexo no sentido anatômico, feminino ou masculino, com base nas diferenciações corporais genitais. Já os significados atribuídos à gênero e à sexualidade, são históricos e sociais. Weeks (2000, p. 43) afirma que os "significados

que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser”.

Em suas teorizações sobre o corpo e a sexualidade, Foucault (2003) discorda da hipótese repressiva do sexo. Argumenta que na modernidade, a sexualidade é parte integrante de uma rede mais complexa de regulação social. Em seu estudo sobre a história da sexualidade e, especialmente, no livro *A vontade de saber*, aponta que desde o século XVIII, há uma proliferação de discursos sobre sexo, principalmente àqueles ligados aos conhecimentos científicos e médicos. Uma série de práticas, mecanismos e estratégias foram criadas para a regulação do sexo. Durante o século XIX, quatro figuras foram alvo de discursos de controle da sexualidade: a mulher histérica, a criança masturbadora, o homossexual, tido como “pervertido” e o casal que faz controle artificial de natalidade. O sexo deveria ser vigiado e controlado desde a infância, observando as regras de decência e de moral.

Foucault (2003) mostrou que o sexo seria muito mais regulado pelo discurso, que propriamente pela repressão, assim muito mais do que reprimir, era necessário falar e vigiar a sexualidade para controlar os indivíduos e o comportamento da população. Em certo sentido, as proibições podem ser entendidas como uma força produtiva de poder implicadas na expansão e na produção de saberes e de conhecimentos sobre o corpo e sobre a sexualidade.

Na escola infantil, existem muitos silêncios que falam, ou mesmo gritam, especialmente quando se trata da sexualidade. Esparramados por todos os lugares, da sala ao pátio, no currículo, na organização espacial, na arquitetura, também nas normas, nos comportamentos e nas atitudes, os silêncios são parte integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (Foucault, 2003 p. 30).

Observei que, no grupo investigado, era evidente o comportamento de olhar e ser olhado, nos movimentos corporais e nos gestos. As crianças aprendem sobre sexualidade tanto pelo dito, como pelo não dito, tanto pelo silêncio como pela fala,

procedimentos estes que fazem parte dos mecanismos de discursos que produzem “verdades” a respeito da sexualidade. O silêncio é uma das muitas maneiras de se dizer o não dito, presente na educação das crianças pequenas. Como, por exemplo, o caso da professora que considerava as crianças imaturas para participarem de um trabalho sobre sexualidade, no primeiro semestre. Segundo a professora, pela sua experiência, no nível A, as crianças demonstram interesse apenas no segundo semestre, quando eles/as começavam a fazer perguntas a respeito do tema (Entrevista com a professora dia 30/08/04).

O silenciamento torna-se uma espécie de exaltação ao segredo, ao pensamento mágico e, na educação infantil, o não falar está associado à idéia de que a criança deve se manter inocente e pura em relação aos desejos adultos. Para mantê-la assim, é preciso negar sua curiosidade e vigiar seus prazeres. Segundo Foucault (2003, p.143), “sexualizando-se a infância, constitui-se a idéia de um sexo marcado pelo jogo essencial da presença e da ausência, do oculto e do manifesto”. Na escola, o controle dos corpos infantis passa pela negação de seus saberes sobre a sexualidade, pela prioridade que os conhecimentos cognitivos, afetivos e motores adquirem na organização do planejamento, pela divisão do sexo e da idade, pela contenção da expressão da sexualidade, considerada exclusivamente de domínio privado. Sentimentos de vergonha e embaraço são ligados à sexualidade através das diferentes estratégias de disciplinamento dos corpos, constringendo a manifestação de comportamentos considerados inadequados ao espaço da escola.

### ***5.1 Clube dos Pelados: olhar e ser olhado***

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado (Louro, 2000, p. 27).

O Clube dos Pelados, fruto da criatividade das crianças do Nível A, foi uma estratégia utilizada por elas para expressar suas curiosidades, desejos, fantasias em relação à sexualidade. Esse relato não pretende somente demonstrar o quanto ainda o discurso do "sagrado", do intocado, disputa, diverge e está presente nas instituições educativas, mas questionar o que é considerado anormal na manifestação da sexualidade de meninos e meninas na infância. A invenção do clube não pode ser vista, unicamente, como uma manifestação da sexualidade das crianças, mas precisa ser entendida no contexto escolar, o qual utiliza ações de normalização, através da vigilância e do controle dos prazeres na infância. As manifestações, nesse grupo de crianças, não deixam de estar relacionadas a uma necessidade das crianças de falarem sobre a sexualidade.

No ambiente do pátio, as crianças costumavam brincar livremente em espaços como a caixa de areia, a casa na árvore e a casinha, os pneus, sem o constante olhar dos adultos. Eram nesses momentos de brinquedo livre, no pátio, que as crianças se soltavam, especialmente, na expressão da sexualidade, pois circulavam sem a intervenção constante das professoras. O pátio, para os meninos e as meninas do jardim A, se tornou um espaço de inúmeras brincadeiras e jogos, um lugar de inventar novas brincadeiras, e foi assim que surgiu o "Clube dos Pelados", também denominado de "Clube do Fedor", ou também, "Clube da Nojeira". Segundo seus participantes – Yuri, Pablo e Marina – a existência do clube era um "*segredo sagrado*". Eles/a criavam as regras e tinham uma participação mais ativa no clube. As outras crianças participavam esporadicamente e não levavam tão a sério essa brincadeira. Ora participavam, ora estavam envolvidos em outras atividades. Yuri, com a permissão de Pablo e Marina, me contou sobre o clube e me convidou para participar do mesmo. Ele explicou que os membros do clube ganhavam um botom invisível, com o desenho de uma bunda, e uma medalha fedorenta. Um dos rituais do clube consistia em tomar banho na piscina de xixi e de cocô, abaixar as calças para mostrar o corpo e descer no escorregador do xixi e do cocô.

Os rituais e as brincadeiras do clube, geralmente, ocorriam nos espaços da casa da árvore, da casinha, da caixa de areia ou embaixo do escorregador. As crianças me explicaram que no clube, a barra do escorregador era de cocô; escorregavam no tobogã de xixi, bebiam xixi e comiam cocô. As crianças inventaram que no clube, o sabonete era de cocô, os brinquedos eram quebrados, que eles podiam fazer uso dos ditos do mal-educado<sup>29</sup> e das piadas dos brinquedos quebrados.

Na brincadeira, chamada pelas crianças de “se pelar”, pude observar que as meninas não entravam muito rápido no jogo. Inicialmente, elas resistiam e não se sentiam muito à vontade. Geralmente, faziam combinações do tipo contar até três, e então, ao mesmo tempo, entravam na brincadeira de se pelar. Faziam isso rapidamente e ficavam rindo ao olhar para os meninos. Esses, por sua vez, pressionavam para que elas participassem do jogo. Eles ficavam por um tempo maior na brincadeira e riam, demonstrando satisfação ao se olharem e olhar para as meninas. Essa brincadeira era realizada embaixo da casa da árvore ou embaixo do escorregador. O corpo, para as crianças, parecia ser um mistério, também um “*segredo sagrado*”, e conhecê-lo era um desafio. Havia partes do corpo – principalmente os órgãos genitais – que se tornaram alvo de curiosidade, levando-os a estabelecerem estratégias para conhecer seu próprio corpo e o dos demais colegas.

Segundo Sant’Anna (2000, p. 50), “o corpo se mostra surpreendente e desconhecido, resistente ao discurso, silencioso diante da infinita vontade de saber sobre seu funcionamento”. Ao longo da história, diferentes campos do conhecimento buscaram decifrar o corpo, descrevê-lo, atribuir a ele significados. Contudo, conhecê-lo não é uma tarefa simples, porque ele está além de sua mera constituição fisiológica. O corpo é o abrigo da sexualidade, através dele experimentamos nossos desejos e prazeres. No entanto, os adultos impõem regras de interdição e as crianças

---

<sup>29</sup> Os ditos do mal educado era uma atividade permitida no clube. As crianças, participantes do clube, poderiam falar palavrões sem problemas.

criam rituais para manifestar seu desejo de saber. Elas percebem que os adultos , em geral, não lidam tranqüilamente com as questões de sexualidade. Para o grupo do Jardim A, a invenção do Clube dos Pelados passou a ser uma brincadeira secreta de prazer e de expressão da sexualidade.

Para Deborah Britzman (1998, p. 156), "a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem a curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender". As crianças mostraram uma vontade de saber e de falar sobre o corpo, como algo a ser experimentado, a ser olhado, a ser tocado. Elas demonstravam alguns conhecimentos sobre sexualidade e também elaboravam algumas hipóteses sobre o tema.

*Pablo, ao olhar um livro sobre as obras de Rodin, disse: - "Ela está transando". A professora perguntou: - Por que?. Pablo respondeu: - "Ela está mostrando a bunda" (Diário de Campo, dia 14/04/04).*

Foucault (2003) afirma que, no início do século XVII, as práticas sexuais não tinham um caráter de segredo, as palavras eram ditas com franqueza, não se mantinha discrição e havia tolerância para o que era considerado ilícito. No entanto, essa forma foi se modificando e, com o passar do tempo, um novo modelo de sexualidade foi se delineando, a sexualidade e o sexo tiveram um único lugar de reconhecimento e de legitimidade, a saber, nos limites das relações matrimoniais, como prática de procriação. O discurso de decência foi colocado em ação, o que significou alterações nos comportamentos, tal como o de esconder os corpos, regendo posturas sociais e familiares. A manifestação de qualquer expressão da sexualidade, pela sua negação ou pelo seu silenciamento, tornou-se aparentemente invisível.

As crianças que fizeram parte da investigação buscaram diferentes formas de se manifestarem a respeito das questões de sexualidade. O fato das crianças tratarem a sexualidade como segredo, retrata o comportamento dos adultos frente a

esse tema. Os adultos ensinam que tudo aquilo que envolve o sexo deve ser tratado como um segredo mantido longe do alcance das crianças, como se procede com os remédios e com os venenos, que são guardados nas prateleiras mais altas ou nos armários mais fundos. Pois, entendem que os conhecimentos a respeito da sexualidade podem prejudica-las, ou seja, que os conhecimentos podem levar à prática. Foucault (2003) argumenta que o segredo do sexo não é a realidade fundamental com relação à qual se dispõe todo o ato ou efeito de falar de sexo. O autor tenta mostrar o quanto a sexualidade e o sexo, na sociedade ocidental, foram colocados em discurso, pois a sociedade fala muito e de diversas maneiras sobre esses temas.

Em um dos dias da observação, um grupo estava brincando nos pneus e Yuri chegou anunciando que a professora havia proibido o funcionamento do clube. - *"Agora aquela regra de se pelar é proibida"*, anunciou ele para os colegas (*Diário de Campo, dia 05/04/04*). Sua proibição ocorreu em função de que, embaixo da casinha na árvore, duas meninas e dois meninos estavam brincando de se pelar e um dos meninos fez xixi. Essa situação gerou curiosidade e espanto nas crianças que faziam parte do clube. Uma menina, que havia participado da brincadeira, não parava de chamar os/as colegas para olharem o que Pablo havia feito e, ao relatar o acontecimento, ria muito. As crianças olhavam e saíam sem dizer nada, retornando às suas brincadeiras. Nesse mesmo dia, Marina resolveu que não queria mais fazer parte do clube, deixando Yuri e Pablo inconsoláveis. Eles me procuraram para contar a notícia, demonstrando que estavam muito chateados, e não paravam de repetir:

*Yuri: -"todos os clientes foram embora".*

*Pablo: - "Precisamos investigar um novo clube na zona França (sic). Desmancharam o clube e agora vamos todos embora, vamos voltar para Porto Alegre, nunca mais vai abrir, só no ano passado.*

*Yuri: - "Ela fez a gente ficar sem emprego, tinha muitos empregos e agora estamos só, mas tá tudo abandonado não vai mais brincar amanhã, transformar tudo em lixo de baixo da terra, vai virar um lixão nosso escorregador, acho uma pena".*

*Yuri: - "Único emprego que aceitou a gente, agora os outros são melhores que nós, ela fez acabar o clube, as medalhas se quebraram" ( Diário de Campo, dia 05/04/04).*

Não satisfeitos com a desistência de Marina, Yuri e Pablo foram até a caixa de areia, onde a colega se encontrava brincando de fazer bolo de areia e ameaçaram destruir todos os bolos que ela estava fazendo. Ela ficou chateada e uma outra colega chamou a professora para ajudar. A professora conversou com eles, que acabaram pedindo desculpas para a menina. No mesmo dia, depois de alguns minutos, Marina resolveu retornar ao clube, para alegria dos dois meninos. Eles voltaram a brincar de clube e, com seu retorno, juntamente com Yuri e Pablo, lançaram um "spray de fedor", correndo por todo o pátio. Eles chamaram outros dois meninos do clube para participar e brincar no "Clube do Fedor". Em resposta, taparam os ouvidos com as mãos e movimentaram a cabeça, sinalizando que não queriam brincar. Perguntei à Marina: - *Porque ela havia decidido retornar ao clube.* Ela respondeu que não tinha gostado da brincadeira das meninas (brincar de fazer bolo na areia) e acrescenta: - *"Voltei para o que é mais divertido".*

A proibição do clube fez com que as crianças fossem mais cuidadosas em suas manifestações no pátio, utilizando-se de algumas sutilezas, como prestar mais atenção na proximidade de adultos para, então, iniciarem a brincadeira do Clube. No entanto, é importante referir que o Clube extrapolava as paredes da escola, pois o mesmo, estava presente em outros momentos. Tal fato foi confidenciado com prazer e com brilho nos olhos, por Yuri e Marina, que relataram uma dessas situações. Marina disse: - *"A gente se beijou no carro". E Yuri: - "Foi no carro do meu pai, atrás do banco, ele nem viu".* Marina conta que foi no caminho da casa de Yuri, pois ela foi convidada pelo menino para ir até a casa dele para brincar.

Para compreender a invenção do "Clube dos Pelados" no contexto escolar, algumas questões devem ser evidenciadas. Nesse contexto, as diferentes idéias de sexualidade estão presentes na constituição das identidades infantis. A percepção da

criança como inocente, pura, ingênua e assexuada está associada à noção religiosa do pecado, pois nessa percepção espiritual, a criança serve de exemplo e correção para os pecadores adultos. Esse modelo convive e disputa com discursos que colocam a criança como signo da natureza, dotada de sexualidade perigosa e, por isso, deve ser governada e contida em suas imprudências. Tal concepção exige das famílias e da escola, atenção e cuidado para que os corpos dos sujeitos infantis sejam controlados no seu tempo e vigiados através de elaboração de mecanismos e de estratégias, para conter as manifestações de prazer. Para Foucault (2002a, p. 118),

há um investimento no corpo e em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações. Não se trata de cuidar do corpo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível da mecânica - movimentos, gestos atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade- utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas.

Pode-se observar como as técnicas de disciplinamento operam na produção dos sujeitos infantis, dos corpos e da sexualidade. Em todo o fazer das crianças está o olhar vigilante do adulto: nos locais de atividades, nos espaços destinados às brincadeiras e nos brinquedos disponíveis para as crianças. É possível perceber, nas práticas lúdicas das crianças, a operação de mecanismos de vigilância e de controle de forma articulada, num processo de relações sociais e culturais. A invenção de um clube, que deve ser mantido em segredo, nos fala dos efeitos do poder disciplinar exercido pela educação escolar e familiar que operam com normas e com códigos, demarcando o lugar de cada um, o que se pode ou não falar e fazer, assim como os procedimentos de poder que agem sobre os corpos infantis e seus prazeres.

Para que a produção da sexualidade do sujeito infantil seja efetivada de uma maneira ou de outra, é preciso que seja estabelecido um caráter normativo que vai orientar a forma como a criança deve se perceber e se ver, como menino ou menina.

Sendo assim, há a necessidade da instauração constante da norma, para que os sujeitos infantis sejam capturados pelas identidades de gênero e sexuais, demonstrando a existência da necessidade de produção contínua de práticas que reiterem essas identidades de forma hegemônica. Essa necessidade de reafirmar continuamente se faz de muitos modos, e também num movimento de disputa, em meio às relações de poder, como já afirmei anteriormente.

Em um processo de reprodução de saberes biológicos que legitimam um certo caráter normativo, está o discurso da naturalização da sexualidade, que define uma mesma forma de vivê-la para todos/as os homens e mulheres, não levando em consideração o aspecto cultural, nem as questões de gênero, de raça, de religião, de nacionalidade e outros. Os atributos biológicos, a partir de uma visão essencialista, instituem “verdades” sobre a sexualidade que são fixas e imutáveis - a sexualidade nessa perspectiva é inata a todo o ser humano. Contrapondo-se a essa concepção, Louro (2000, p. 65) escreve que “os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais”.

A invenção do clube mostra-se como um movimento das crianças para romper com barreiras que impedem a expressão da sexualidade, mas, ao mesmo tempo, esse movimento também pode estar associado a uma ampla divulgação da erotização dos corpos em nossa sociedade, da constante necessidade de falar sobre a sexualidade e da exposição dos corpos. Se as manifestações do desejo são vistas como um segredo pelas crianças, por outro lado, elas, de alguma forma, aprenderam que há limites impostos pela sociedade para se falar, se viver e para experimentações de seus prazeres. Ao tornar visível a brincadeira de “se pelar”, essa passou a ser proibida pela professora. Assim, procedimentos de vigilância e de controle se efetivaram para a normalização da sexualidade das crianças participantes do clube. Entendo, que as manifestações das crianças precisam ser vistas como curiosidade, como produção de idéias e, sobre tudo, perceber que estão descobrindo e aprendendo de forma criativa e prazerosa sobre a sexualidade.

É interessante, aqui, apontar a visibilidade da infância que estabelece relações com a sexualidade, com o corpo, com os modos de agir e com uma série de atitudes. Infância e sexualidade encontram-se em uma relação estreita e, de certo modo, disputando e articulando sentidos entre si. A sexualidade "perversa" invade o mundo infantil inocente, e a criança como sujeito de direitos, se desloca para a criança erotizada, ou seja, de uma infância "pura" para uma infância sedutora. Essas definições de infâncias, em alguns momentos, se contrapõem, outras vezes se atravessam. Na primeira definição, a crianças precisam de atenção e de cuidados em todos os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento, enquanto que na outra, está vinculada à perversão necessitando ser dominada e controlada. O que se pode perceber é que a sexualidade infantil, estando relacionada à inocência ou à uma instância instintiva, de qualquer forma, estará envolvida numa lógica da necessidade de controle, isto é, em cada cultura há uma determinada forma de viver a sexualidade, que é valorizada e hierarquizada. Segundo Foucault (2003, p. 143), para a sexualidade na infância

elabora-se a idéia de um sexo que está presente (em razão da anatomia) e ausente (do ponto de vista da fisiologia), presente também caso se considere sua atividade e deficiente se nos referirmos à sua finalidade reprodutora; ou, ainda, atual em suas manifestações mas escondido em seus efeitos, que só aparecerão em sua gravidade patológica mais tarde.

As cenas descritas a seguir fizeram parte dos acontecimentos nos diferentes movimentos da rotina na escola infantil. É interessante observar que isso ocorria em circunstâncias em que as crianças estavam um tanto fora do alcance dos olhares atentos dos adultos, seja pelo envolvimento com outras crianças, seja pelo afastamento da professora para buscar materiais. A exposição dos corpos, várias vezes, ocorria na fila do lanche, sem a presença de um adulto, ou na fila para subir até a sala, após a hora do pátio. A professora seguia na frente enquanto as crianças aproveitavam seu distanciamento para exibir seus corpos, mostrando suas calcinhas e cuecas umas para as outras. Podemos perceber o quanto as crianças aprendem

sobre sexualidade através do olhar, prestando atenção, olhando o seu corpo e o corpo do outro. Ao mostrar o seu corpo sentem prazer em fazê-lo, assim como Marina que, ao abaixar a calcinha, começou a pular de alegria (Diário de Campo, dia 29/03/04; 29/03/04 e 20/05/04).

*Yuri e Pablo mostram o pênis um para o outro. Pablo e Marcelo continuam mostrando o pênis e Marina também abaixa as calcinhas. Yuri sai correndo para debaixo da casinha na árvore e mostra o pênis e Pablo faz o mesmo e pedem para Marina abaixar a calcinha. Yasmim também abaixa a calcinha. Yuri pergunta para Marina: - "Assim, rapidinho, né?" (Diário de Campo dia 05/04/04).*

*Marcelo encontra uma boneca e fala: - "É uma menina de verdade! Tem xexeca". Pablo, Yuri e Marcelo vão até Marina e se agacham para ver sua calcinha e saem correndo. Isso se repete quatro vezes (Diário de Campo dia 01/04/04);*

*Yuri: - "Quem quer brincar de quem perdeu as calças?". Yuri: "Marina mostra", ele queria que Marina abaixasse a calcinha. Marina: - "Depois, vamos aqui". Refere-se aqui embaixo da casa na árvore. Yuri: - "Gosto de mostrar aqui". Yuri abaixa rapidamente o calção e mostra o pênis. Marina e Joana mostram a calcinha. (Diário de Campo dia 12/04/04).*

O processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero e de sexualidade das crianças, como é possível perceber nas falas da turma pesquisada (WALKERDINE, 1998; NECKEL, 2003). Tal erotização está vinculada a uma constante exposição dos corpos nos dias atuais, de modo que isto só foi possível porque houve e há um grande investimento sobre a sua produção, como afirma Sant'Anna (2000). A erotização dos corpos, amplamente veiculada através dos meios de comunicação, tem oportunizando outras possibilidades de vivenciar a exploração dos corpos e da sexualidade.

## 5.2. O prazer das palavras

*"a gente ficou falando pinto, bunda, lá na casa do Yuri e também no carro" (Diário de Campo, dia 03/06/04).*

Como já havia salientado anteriormente, no espaço do pátio, as crianças ficavam mais à vontade em relação às brincadeiras que faziam e na forma de se expressarem verbalmente. Pude observar o quanto as crianças demonstravam prazer em repetir palavras relacionadas à sexualidade. É possível que as crianças já saibam que não podem experimentar o prazer na sua radicalidade, então falam sobre ele e em torno dele. Para Foucault (2003, p. 11) o "simples fato de falar em sexo e de sua repressão possui como um ar de transgressão deliberada".

*Pablo mostra o desenho de um rosto que ele tinha feito, em função do pedido da professora, que estava trabalhando sobre o corpo humano. Ele fala para Marcelo e Yuri: - "Olha aqui meu tico, eu tô pelado! Olha aqui a bundinha! Quem quer ver minha bunda, meu cabelo arrepiado?" (Diário de Campo, dia 22/03/04).*

*Pablo imita Yuri falando: - "Vou colocar uma fralda para tapar a bundinha e o tico". Repete duas vezes a mesma frase (Diário de Campo, dia 24/03/04).*

*Yuri continua tentando encontrar roupa para a boneca e não consegue vesti-la e diz: - "Vou deixar pelada". Chama Marcelo e mostra falando: - "Olha nenê, peladinho – cheira bunda" (Diário de Campo, dia 24/03/04).*

Foucault (2003, p. 21) nos mostra que nos três últimos séculos, pelas contínuas transformações sociais e pela explosão de discursos em relação ao sexo,

surgiram novas regras para o controle dos seus enunciados. Tais regras definiram em quais espaços se poderia falar de sexo, de que maneira, em que situações, quem seriam os (inter) locutores e em que relações sociais poder-se-iam falar. Nas palavras do autor “talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado”. Apesar da censura da linguagem utilizada sobre sexo e sobre sexualidade, havia algumas palavras tidas como decentes e seu uso era permitido nas relações sociais e familiares. Porém, era necessário discrição e cuidado nas expressões, o que se tornou quase um palavrão se referir aos nomes dos órgãos sexuais, mas a mesma posição se mantinha quanto às relações em função da interdição do sexo. Essas proibições faziam parte do pudor moderno.

Na escola e fora dela, as crianças e os adultos, se referem a algumas partes do corpo nomeando-as com apelidos, especialmente quando se trata dos órgãos genitais<sup>30</sup>. Não é à toa que os apelidos ganham espaço na expressão verbal entre as crianças, pois até a pronúncia de seu nome se torna uma espécie de “segredo sagrado”. Os adultos em geral têm dificuldade em conversar com seus filhos sobre sexualidade, e quando os nomes dos órgãos sexuais são referidos, até o tom de voz muda: fala-se em um tom quase acabrunhado. Na nossa cultura, a linguagem oral é apenas uma das formas através da qual os pensamentos, as idéias e os sentimentos são representados. De acordo com Hall (1997b, p. 01),

de que forma a linguagem constrói significados? Como ela sustenta o diálogo entre os participantes que possibilita que estes construam uma cultura de entendimentos partilhados e assim interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida? A linguagem é capaz de fazer isso porque funciona como sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até

---

<sup>30</sup> Em relação aos órgão sexuais masculinos, os apelidos mais comuns são: pinto, pau, pirulito, bilaú, Brutos e Bráulio. Este último nome foi utilizado em uma propaganda vinculada pelo governo federal de prevenção à AIDS, gerando inclusive processos na justiça em função de algumas pessoas terem se sentido ofendidas, pois viram o seu nome relacionado a uma parte sexual. Já os órgão sexuais das meninas eram assim denominados: tetecca, pexereca, xexeca, perereca etc.

objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos.

Algumas professoras<sup>31</sup> ao serem indagadas sobre o porquê de uma postura acanhada, diante do fato de nomearem os órgão sexuais, responderam que isso gerava certo constrangimento, sentindo-se intimidadas. Também disseram que as famílias não aceitavam muito bem que se falassem coisas a respeito da sexualidade. Caso a criança chegue em casa dizendo que a professora falou “pênis” ou “vagina”, certamente os pais estarão na escola infantil no outro dia, querendo saber porque a professora falou daquela forma.

Considero que tal constrangimento ao se referirem aos órgãos genitais por apelidos, está vinculado à idéia de sexo como pecado, como algo sujo, que não deve ser dito, mencionado. Deste modo, o simples fato de nomear os órgão sexuais seria uma forma de remeter às práticas sexuais. Talvez por isso seja mais conveniente para muitas famílias, se referir aos apelidos, como forma de “suavizar” essa relação direta entre as partes do corpo e suas funções. O apelido, aparentemente, se desconecta do sentido e do significado abrandando o que pode ser embaraçoso para os adultos, ou seja, uma associação direta com as relações sexuais e com a sexualidade.

Os significados e os sentidos dos apelidos são construídos na cultura, em determinado momento histórico e, neste caso, estão geralmente ligados a determinadas concepções em torno dos gêneros. Assim, nomear os órgãos genitais masculinos de “espada” ou “pau” e de Brutus<sup>32</sup> remete à expressão de força e agressividade, muito vinculada às expectativas em torno do masculino. As associações, as adjetivações e as analogias atribuídas aos órgãos sexuais demarcam

---

<sup>31</sup> Entrevista com a professora da turma dia 31/08/04, e com cinco professoras que estão começando um projeto de estágio em escolas infantis, em reunião de formação, no dia 18 de agosto de 2004.

<sup>32</sup> Brutus é um personagem de filme infantil, que constantemente está envolvido em disputa com o *Popye* para conquistar o amor de Olívia Palito. O personagem caracteriza-se pela extrema agressividade.

uma posição de gênero e acabam reforçando as representações hegemônicas de masculinidade e de feminilidade.

A revista Nova Escola recomenda aos/as professores/as que a abordagem sobre sexualidade seja feita de maneira a utilizar termos científicos, e caso o docente tenha dúvidas ou se sinta inseguro, existem especialistas que poderão auxiliá-lo (STUMPF, 2003). As recomendações para os professores do uso dos termos científicos como uma forma “correta” de nomear e tratar a sexualidade, no âmbito da escola, legitima um discurso considerado “verdadeiro”, enquanto que as aprendizagens relacionadas a outros espaços sociais não seriam autorizadas, por não possuírem um cunho “científico”.

Nesse caso, a nomeação de certas partes do corpo ou mesmo determinadas práticas corporais, sempre que possível, são suprimidas ou substituídas por outras expressões mais metafóricas e abstratas. Por outro lado, muitos dos apelidos para os órgãos genitais, ou ainda certas práticas sexuais são nomeadas de forma a chocar, a transgredir, parecendo desafiar os limites de pudor impostos pela cultura. Contudo, em quaisquer discursos, a orientação amplamente difundida é que tais pronunciamentos sejam silenciados em alguns casos, e negados em outros.

As crianças, desde muito cedo, aprendem que falar sobre os corpos e seus prazeres pode gerar grande desconforto entre os adultos. Elas aprendem que esses termos estão permeados por mistérios, que provocam nelas um certo fascínio. Tais proibições aguçam ainda mais a curiosidade infantil e o desejo de testar os limites estabelecidos pelos adultos.

Cabe ainda ressaltar o quanto diferentes discursos em torno da sexualidade têm circulado no cotidiano infantil através de revistas, de livros, de exposições, dos meios de comunicação impresso e televisivo, dos filmes infantis e das músicas. As crianças sabem que falar sobre sexo desafia e testa os adultos. Quando elas se referem às expressões tidas como proibidas relacionadas à sexualidade, percebem que provocam diversas reações entre os adultos, que vão desde o constrangimento

até o mal estar, no entanto, podemos pensar que esse modo das crianças se posicionarem, também é um movimento de romper com as fronteiras das palavras aceitas como corretas e decentes.

### ***5.3 Controle dos corpos infantis***

Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (Foucault, 2002, p. 123).

Na Modernidade, com a Revolução Industrial, ocorreu um aumento do interesse pelo corpo, e o ser humano passou a ser visto como objeto de conhecimento. A ciência, através de um entendimento ligado à racionalidade, tem produzido conhecimentos e saberes acerca da sexualidade e do corpo. Ana Márcia Silva (1999, p. 17) afirma que

as indicações da filosofia e da ciência, assim como as exigências da nova ordem sócio-econômica, sobre o funcionamento mecânico atribuído tanto ao corpo quanto às coisas da natureza, contribuíram para uma perspectiva secular da vida e para a consolidação de uma imagem corporal presa à materialidade. Nessa civilização material, na qual convém libertar o ser humano da tirania da natureza, o corpo entra em cena em toda a sua dualidade, com a força da sua materialidade que é respeitada como nova instância de reconhecimento do humano e com o obscurantismo de sua natureza que não se deixa apreender facilmente.

Há um investimento em diversos campos do conhecimento para que o corpo seja decifrado, codificado, decodificado e libertado. Os conhecimentos produzidos sobre o corpo são históricos e culturais. Conforme Denise Sant'Anna (2000, p. 50), esses conhecimentos "indicam os limites e os sonhos de cada indivíduo e de cada

sociedade. Além disso, as intervenções realizadas sobre o corpo estão intimamente relacionadas às sucessivas redescobertas”. Esse processo permanente e complexo de redescoberta do corpo fabrica saberes provisórios e mutáveis, que estão relacionados com as diversas intervenções do desenvolvimento científico e tecnológico. À medida em que novas descobertas e invenções são produzidas sobre o corpo, passam a operar outros sentidos para a qualificação da saúde e da aparência, que também são temporários, pois novas perguntas e dúvidas surgem a seu respeito e outros e novos conhecimentos vão sendo produzidos. As recodificações do corpo estão intimamente relacionadas ao crescente investimento da indústria e do comércio, e pela vasta extensão de incertezas na sua produção. Goellner (2003, p. 38) ressalta:

ainda que a tecnociência esteja produzindo novos corpos, potencializados pelo usos de diferentes produtos e técnicas tais como próteses, suplementos alimentares, lentes de contato, vitaminas, vacinas, drogas químicas, estimulantes, implantes, etc., o corpo ainda está sujeito a distintas hierarquizações. (...) as intervenções que nele operam, ao mesmo tempo em que podem oferecer-lhe – e oferecem – liberdades, invocam também estratégias de autocontrole e interdição. A promessa de uma vida mais longa e saudável é acompanhada, por exemplo, de inúmeros discursos e representações que auto-regulam o indivíduo tornando-o, muitas vezes, vigia de si próprio.

A autora aponta estratégias relacionadas ao autocontrole para se obter uma longevidade saudável. Isso significa que a observação individualizante funciona como auto-regulação do indivíduo, que está capturado pela trama de discursos e pelas representações de liberdade.

A partir de meados do século XX, houve uma ênfase na exposição pública do corpo pela multiplicidade de discursos e de imagens, veiculadas em revistas, jornais, propagandas. Especialmente a partir da popularização da TV e, mais recentemente com a Internet, tem ocorrido uma super exposição do corpo, visto como espetáculo, muito diferente dos antigos pudores morais que pretendiam escondê-lo, para que este não provocasse desejos. Desta forma, as produções e os investimentos sobre os corpos têm se alterado drasticamente, de modo que, na contemporaneidade, há uma

nova estética que ressalta os corpos malhados e magros como belos e saudáveis. Neckel (2003, p. 53-54) aponta que há um investimento na produção dos corpos e para isso

vários campos do conhecimento têm tomado para si, através de seus *experts*, a tarefa de falar sobre ele, descrevê-lo, conceituá-lo, atribuir-lhe sentido, ditar regras de modo a normalizá-lo. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o corpo tem sido dividido e demarcado através das expectativas que se colocam sobre ele, conferindo-lhe maior ou menor *status*, especialmente quando se trata de defini-lo e situá-lo em função do sexo. Corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis. Em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça).

O corpo belo está hoje muito associado à idéia de saúde. Sandra dos Santos Andrade (2004), ao analisar revistas voltadas para o público feminino, descreve que há uma busca incessante por medidas corporais idealizadas na contemporaneidade como o padrão a ser buscado. Quando as mulheres não conseguem atingir o objetivo, através de dieta alimentar e de exercício físico para emagrecer e modelar o corpo, partem para a cirurgia plástica, com a finalidade de fazer as correções que não conseguiram resolver anteriormente. “A sombra da obesidade e a idéia de um corpo “disforme” parecem pesar tanto quanto a consciência daquela ou daquele que come” (ANDRADE, 2004, p. 112). A ênfase na exposição pública do corpo e na valorização de corpos modelados coloca os indivíduos como responsáveis por não saberem cuidar de si e por não terem autocontrole de seus excessos. Tais idealizações sobre o corpo têm atingido também as crianças, em especial as meninas. Seus corpos também passaram a ser expostos como objetos de desejo, concorrendo, de forma contraditória, com outros discursos de proteção integral à criança, inclusive através de aparatos legais para que seus direitos sejam garantidos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Para saber mais, ver Cláudia Fonseca (2004).

Graciema da Rosa (2004a, p. 15, grifos da autora) escreve sobre outras formas de olharmos o corpo, como possibilidade de:

arte, de invenção, de ludicidade, de "travessuras", do brincar no corpo e com o corpo, fazendo criações, renovações, "restaurações", matizes novos com antigas cores, misturas, marcas e decorações nos corpos analisados, como uma escrita, se faz texto".

Tais colocações apontam que a exterioridade do corpo nos fala da construção daquilo que somos e, também, dos discursos que constituem esse corpo, e isso faz com que nos reconheçamos como sujeitos que se percebem nesses discursos. Os conhecimentos que formulamos sobre o corpo são, portanto, culturais e históricos, e se caracterizam pela sua fluidez e contingência.

A expressão da sexualidade infantil, bem como a curiosidade que as crianças apresentam sobre o corpo não parecem de fácil manejo para professoras, educadoras, atendentes e para mães/pais. As famílias, em geral, consideram que a escola deve tomar atitudes que correspondam à repressão de qualquer manifestação de sexualidade, sugerindo que as professoras tenham cuidado ao tratar (ou simplesmente não tratem) sobre as questões relacionadas à sexualidade. Ao mesmo tempo, as crianças, em suas casas, muitas vezes, têm livre acesso às novelas, aos filmes, aos mais variados programas televisivos e à Internet, o que as leva ao desejo de reproduzir muitas cenas.

*Yuri e Marina se beijam na boca. Eles pulam de alegria e fazem a maior festa. Eles estavam subindo para a sala em fila e a professora nada percebe. Os colegas que viram a cena se alegram com os dois e falam excitados: - "Yuri e Marina se beijaram". (Diário de Campo, dia 19/04/04).*

*Fernanda foge de Marcos, que quer beijá-la na boca. Ele afirma: - "Eu sou o beijoqueiro" ( Diário de Campo dia 24/05/04).*

*Marcos bate na boca de Yasmim porque ela não deixou que ele a beijasse na boca. Alguns minutos se passaram de quando Marcos havia batido na boca de Yasmim e ele pede ajuda para procurar os óculos. Ela gentilmente sai com ele para procurar o óculos. (Diário de Campo dia 26/05/04).*

Ao contrário do que algumas famílias pensam, as crianças pequenas têm demonstrado o quanto já sabem e experimentaram a respeito de sexualidade. Cada vez mais elas têm acesso a uma série de conhecimentos e informações através dos meios de comunicação. Esses artefatos culturais são educativos, pois ensinam modos de vivermos e de como devemos nos relacionar com o mundo. Giroux e Mac Laren (1995, p. 144) argumentam que “existe uma pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Desse modo, a escola é somente um dos tantos espaços sociais e culturais que ensinam. Mesmo que as famílias, as professoras e professores considerem que a escola é o lugar da educação, desconsiderando os saberes e os conhecimentos que as crianças aprendem em outros espaços, acabam reiterando o entendimento de uma infância ingênua, que precisa ser preservada e controlada através de mecanismos de silenciamento, em especial, quando se trata das manifestações de sexualidade. Jurgo Santomé (1995, p. 163) observa a existência de

um notável grau de sentimentalismo por parte das pessoas adultas como resultado de um afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco. Costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como: ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos.

As expressões da sexualidade infantil ainda inquietam e perturbam os adultos que buscam contê-las, através do disciplinamento de seus corpos, no entanto, é interessante perceber o quanto os “educadores e pais, que negam totalmente a existência de uma sexualidade infantil, nem por isso renunciam à educação, e

condenam com severidade as manifestações daquilo mesmo que se recusam a admitir” (CORAZZA, 2000, p. 253).

A professora da turma, mencionou a existência de uma extrema preocupação por parte de algumas mães em relação ao toque entre as crianças, principalmente no pênis, na vagina e no ânus. Essas mães ensinam aos seus/as filhos/as para que não permitam que essas partes do corpo sejam manipuladas. A educadora contou sobre uma prática muito comum entre os meninos, de ficarem se tocando na bunda. - *"Eles fazem muito isso, de enfiar o dedo na bunda um do outro"* (Entrevista com a professora no dia 30/08/04).

Entendo essa preocupação das mães em disciplinar os corpos de seus filhos/as tentando protegê-los de possíveis abusos. Conforme Tatiana Savoia Landini (2000), a violência sexual de crianças e de adolescentes ainda é um assunto considerado privado, tornando-se conhecido através dos meios de comunicação que o trazem para debate, visibilizando o escondido. Na maioria das vezes, a compreensão e o conhecimento fica apenas no que é falado na mídia. A autora escreve ainda que o incesto e o estupro são vistos como violências no âmbito do privado, enquanto a pedofilia e a pornografia são violências relacionadas ao público, principalmente pelo crescimento e massificação da Internet.

Ao abordar sobre a sexualidade infantil, Neckel (2003, p.56) aponta que atualmente em nossa cultura condena-se qualquer relação sexual entre um adulto e uma criança. É considerada uma agressão sexual intolerável, mas convive-se freqüentemente com a produção de imagens erotizadas de crianças. Segundo a autora, “é cada vez mais presente a idéia da infância como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de “pedofilização” generalizada da sociedade”. (grifos da autora). Segundo Walkerdine (1999), as imagens veiculadas hoje pela mídia visibilizando crianças, em especial, as meninas, estão muito distantes daquilo que se entende como imagens psicoeducacionais. Segundo a autora, as garotinhas

altamente erotizadas que aparecem, principalmente em propagandas, são muito semelhantes às imagens pornográficas infantis.

Contudo, é necessário apontar que as questões que envolvem as identidades sexuais hegemônicas - a heterossexualidade – também são alvo de preocupação das mães. Assim, o toque entre meninos se torna motivo de inquietação para os adultos que vêem, nesse gesto, uma postura inadequada e fora da normalidade, podendo levá-los a homossexualidade. Tal comportamento deve ser que deve ser extirpado e banido das relações entre eles. Segundo Weeks (2000), os termos heterossexualidade e homossexualidade são recentes, que definem e demarcam a sexualidade moderna. Na tentativa de constituir a heterossexualidade como norma, a homossexualidade é definida como a sexualidade “problemática”, que está fora dos padrões. Mesmo que a homossexualidade tenha existido em diferentes sociedades e tempos, aceita ou não, ela é parte integrante da cultura dessas sociedades. Segundo Louro (2000), existe uma contradição referente à heterossexualidade, pois ao mesmo tempo em que se considera parte da natureza humana e, sendo assim, ocorre naturalmente, não haveria necessidade das instâncias sociais, principalmente a família e a escola, realizarem tanto empenho para assegurar que a criança, desde o seu nascimento, seja heterossexual. Porém, não há garantias que o desejo previsto esteja assegurado, “o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade<sup>34</sup>” (idem, p. 69). Como o corpo é o abrigo da sexualidade, instaura-se sobre ele, vigilância e controle de suas manifestações de prazer. Para os meninos toda e qualquer expressão relacionada a feminilidade deve ser apagada, rejeitada para não ser identificada como traço homossexual.

---

<sup>34</sup> Para Louro (2000, p.69) a heteronormatividade é uma “vigilância exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar”. O termo heteronormatividade, segundo a concepção que lhe confere Michael Warner (apud Britzman, 1996, p.79) refere-se “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”.

A sexualidade, no âmbito escolar, tem seus limites, pois nesse ambiente, geralmente, não existem discussões aprofundadas para romper com as dicotomias de certo e errado, de normal e anormal, o que permite uma permanente vigilância por parte dos educadores e das famílias com relação às manifestações de sexualidade. O olhar vigilante do adulto acompanha os movimentos das crianças em todos os espaços, e suas práticas lúdicas, especialmente no pátio, tornam-se alvo de maior vigilância e controle. Esse lugar que é divertido e prazeroso para as crianças, já não é visto da mesma forma pelas/pelos mães/pais. O pátio traz desassossego para uma mãe. Ela procura a direção e faz o seguinte relato:

*estou muito preocupada com as brincadeiras dos meninos no pátio, pois meu filho me contou que na casinha de boneca, seus colegas tinham abaixado a calça e mostrado o pênis. Considero cedo para meu filho, que tem cinco anos, estar brincando com os colegas dessa forma. É prematuro falar sobre sexualidade com o meu filho.*

Em função das colocações feitas pela mãe, uma nova regra foi criada para as crianças que brincavam na casinha: as janelas e as portas deveriam permanecer abertas enquanto as crianças lá estivessem. As professoras e as atendentes deveriam estar atentas quando mais de uma criança estivesse brincando na casinha. A professora, ao ficar sabendo que as crianças estavam demonstrando curiosidade sobre seus corpos, afirmou que iria conversar com a psicóloga para discutirem a necessidade de organizar um trabalho junto às crianças. Contudo, ao conversar com a profissional sobre essas questões, a psicóloga afirmou que considerava as crianças muito infantis para que fosse desenvolvido um projeto sobre sexualidade.

Não se pode negar que quando se trata de sexualidade, isso gera muita insegurança entre os/as educadoras/es na forma de como lidar com essa temática, considerada complexa e difícil de ser trabalhada com as crianças e mesmo com os adolescentes. Há que se considerar, para tanto, a fala da psicóloga, que afirma a pouca idade das crianças para abordar o tema. Nesse caso, parece que essa afirmativa está comprometida com a produção de sentidos sobre uma infância pura,

inocente e assexuada. Partindo desse entendimento de infância, não há necessidade de se falar sobre sexualidade com elas, pois isso poderia, inclusive, promover mais curiosidade e despertar nelas um interesse ainda mais pelo assunto. Nessa compreensão expressa pela psi, seria mais conveniente abordar o assunto com as crianças somente a partir de uma certa idade, na tentativa de preservá-las na sua inocência. Desta forma, as educadoras e as próprias famílias, acabam desconsiderando ou negando as inúmeras manifestações da sexualidade infantil. Essa atitude é muito recorrente na Educação Infantil, principalmente, quando a educadora/professora não sabe muito bem como lidar com as questões de gênero e de sexualidade na infância.

Considero relevante o que Britzman (1998, p. 168) nos fala sobre a importância dos/as educadores/as romperem com a concepção de que as crianças são desprovidas de conhecimento e que somente os adultos são detentores do mesmo. A autora assinala que os/as educadores/as necessitam ver as crianças no mundo, ou seja, observar de que forma as crianças utilizam o conhecimento e como o conhecimento que trazem pode ser também transformado em novas experiências. . Segundo a ela:

Isso também requer que as crianças tenham contínuas oportunidades de explorar diferentes visões de mundo, (...) de pesquisar como as pessoas constroem significados, mudam de idéias, usam o conhecimento, colocam problemas, criam novas oportunidades para viver uma vida.

É imprescindível que na educação de crianças as/os professoras/es possam estabelecer relações entre sexualidade e educação com a finalidade de questionar os significados produzidos e de explorar os conhecimentos expressos pelas crianças, permitindo que suas idéias e descobertas sobre o seu mundo possam se dar de forma prazerosa. Que a curiosidade e a criatividade sejam incentivadas na produção de conhecimentos e que a experimentação dos desejos mais que tolerados pelo adulto sejam transformados em possibilidades para novos conhecimentos.

## **5. "SEGREDOS SAGRADOS" E A DINÂMICA DA SEXUALIDADE INFANTIL**

O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim, o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo (Foucault, 2003, p. 36).

Para aprofundar as questões de corpo e sexualidade, organizei este capítulo em três seções: "*Clube dos Pelados: olhar e ser olhado*"; "*O prazer das Palavras*"; "*Controle dos corpos infantis*". Nessas seções, problematizo as concepções de naturalização que estão presentes nas questões de sexualidade e de corpo na infância. As análises que faço, remetem às marcas dessas concepções nos comportamentos, no jeito de se posicionar e, também, nos movimentos que rompem com os rigores de vigilância e de controle que caracterizam a educação. À medida em que fui me inserindo no campo da pesquisa, pude observar que, no grupo de crianças, as questões de sexualidade estavam muito presentes, tomando uma dimensão muito maior do que eu imaginava. Esse grupo inventou um clube secreto chamado por eles de "Clube dos Pelados", onde a exposição dos corpos era um ritual lúdico e de prazer, de modo a poderem expressar aspectos de sua sexualidade. O clube, por vezes, também era denominado de "Clube da Nojeira ou ainda "Clube do Fedor". É interessante notar o quanto as crianças associavam a sexualidade com aspectos de sujeira.

No decorrer das observações e nas conversas com as crianças, percebi que elas falavam muito sobre sexualidade, às vezes de forma explícita mas, muitas vezes,

utilizavam-se de sutilezas e estratégias para expressarem aquilo que os adultos não deveriam saber.

Sexualidade, sexo e gênero ainda são questões polêmicas tanto no âmbito da escola infantil, como em outras instâncias sociais. Nas últimas décadas, com as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais ocorreram significativas mudanças na concepção de criança, como afirmei anteriormente, não corresponde a algo estável e "natural", muito pelo contrário, é uma categoria que varia de acordo com a história, com a cultura e com o seu grupo social. Por isso, já não se pode falar de uma infância homogênea e fixa, pois seu significado é construído constantemente através de lutas e negociações entre os diferentes discursos, relacionados às áreas da saúde, da educação, da religião, do direito e da política. A partir dessa perspectiva, existem várias infâncias e os significados produzidos estão de acordo com o tempo, espaço, gênero, classe social e cultura.

Quanto à sexualidade, não é possível afirmar que esteja somente relacionada a uma questão pessoal, pois envolve processos de dimensão social, cultural e política. Segundo Jeffrey Weeks (2000, p. 38), "embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que o próprio corpo". Ela é construída ao longo de nossa existência e de muitas formas, envolvendo processos complexos que estão relacionados às linguagens, representações, símbolos, entre outros.

Quando uma criança nasce, geralmente suas distinções anatômicas a definirão como macho ou fêmea. Com as novas tecnologias, muito antes da criança nascer, já se sabe o sexo, através da ecografia. Ao ser registrada num cartório, em sua certidão, constará o sexo no sentido anatômico, feminino ou masculino, com base nas diferenciações corporais genitais. Já os significados atribuídos à gênero e à sexualidade, são históricos e sociais. Weeks (2000, p. 43) afirma que os "significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados

por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser”.

Em suas teorizações sobre o corpo e a sexualidade, Foucault (2003) discorda da hipótese repressiva do sexo. Argumenta que na modernidade, a sexualidade é parte integrante de uma rede mais complexa de regulação social. Em seu estudo sobre a história da sexualidade e, especialmente, no livro *A vontade de saber*, aponta que desde o século XVIII, há uma proliferação de discursos sobre sexo, principalmente àqueles ligados aos conhecimentos científicos e médicos. Uma série de práticas, mecanismos e estratégias foram criadas para a regulação do sexo. Durante o século XIX, quatro figuras foram alvo de discursos de controle da sexualidade: a mulher histérica, a criança masturbadora, o homossexual, tido como “pervertido” e o casal que faz controle artificial de natalidade. O sexo deveria ser vigiado e controlado desde a infância, observando as regras de decência e de moral.

Foucault (2003) mostrou que o sexo seria muito mais regulado pelo discurso, que propriamente pela repressão, assim muito mais do que reprimir, era necessário falar e vigiar a sexualidade para controlar os indivíduos e o comportamento da população. Em certo sentido, as proibições podem ser entendidas como uma força produtiva de poder implicadas na expansão e na produção de saberes e de conhecimentos sobre o corpo e sobre a sexualidade.

Na escola infantil, existem muitos silêncios que falam, ou mesmo gritam, especialmente quando se trata da sexualidade. Esparramados por todos os lugares, da sala ao pátio, no currículo, na organização espacial, na arquitetura, também nas normas, nos comportamentos e nas atitudes, os silêncios são parte integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (Foucault, 2003 p. 30).

Observei que, no grupo investigado, era evidente o comportamento de olhar e ser olhado, nos movimentos corporais e nos gestos. As crianças aprendem sobre sexualidade tanto pelo dito, como pelo não dito, tanto pelo silêncio como pela fala, procedimentos estes que fazem parte dos mecanismos de discursos que produzem

"verdades" a respeito da sexualidade. O silêncio é uma das muitas maneiras de se dizer o não dito, presente na educação das crianças pequenas. Como, por exemplo, o caso da professora que considerava as crianças imaturas para participarem de um trabalho sobre sexualidade, no primeiro semestre. Segundo a professora, pela sua experiência, no nível A, as crianças demonstram interesse apenas no segundo semestre, quando eles/as começavam a fazer perguntas a respeito do tema (Entrevista com a professora dia 30/08/04).

O silenciamento torna-se uma espécie de exaltação ao segredo, ao pensamento mágico e, na educação infantil, o não falar está associado à idéia de que a criança deve se manter inocente e pura em relação aos desejos adultos. Para mantê-la assim, é preciso negar sua curiosidade e vigiar seus prazeres. Segundo Foucault (2003, p.143), "sexualizando-se a infância, constitui-se a idéia de um sexo marcado pelo jogo essencial da presença e da ausência, do oculto e do manifesto". Na escola, o controle dos corpos infantis passa pela negação de seus saberes sobre a sexualidade, pela prioridade que os conhecimentos cognitivos, afetivos e motores adquirem na organização do planejamento, pela divisão do sexo e da idade, pela contenção da expressão da sexualidade, considerada exclusivamente de domínio privado. Sentimentos de vergonha e embaraço são ligados à sexualidade através das diferentes estratégias de disciplinamento dos corpos, restringendo a manifestação de comportamentos considerados inadequados ao espaço da escola.

### ***5.1 Clube dos Pelados: olhar e ser olhado***

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado (Louro, 2000, p. 27).

O Clube dos Pelados, fruto da criatividade das crianças do Nível A, foi uma estratégia utilizada por elas para expressar suas curiosidades, desejos, fantasias em relação à sexualidade. Esse relato não pretende somente demonstrar o quanto ainda o discurso do "sagrado", do intocado, disputa, diverge e está presente nas instituições educativas, mas questionar o que é considerado anormal na manifestação da sexualidade de meninos e meninas na infância. A invenção do clube não pode ser vista, unicamente, como uma manifestação da sexualidade das crianças, mas precisa ser entendida no contexto escolar, o qual utiliza ações de normalização, através da vigilância e do controle dos prazeres na infância. As manifestações, nesse grupo de crianças, não deixam de estar relacionadas a uma necessidade das crianças de falarem sobre a sexualidade.

No ambiente do pátio, as crianças costumavam brincar livremente em espaços como a caixa de areia, a casa na árvore e a casinha, os pneus, sem o constante olhar dos adultos. Eram nesses momentos de brinquedo livre, no pátio, que as crianças se soltavam, especialmente, na expressão da sexualidade, pois circulavam sem a intervenção constante das professoras. O pátio, para os meninos e as meninas do jardim A, se tornou um espaço de inúmeras brincadeiras e jogos, um lugar de inventar novas brincadeiras, e foi assim que surgiu o "Clube dos Pelados", também denominado de "Clube do Fedor", ou também, "Clube da Nojeira". Segundo seus participantes – Yuri, Pablo e Marina – a existência do clube era um "*segredo sagrado*". Eles/a criavam as regras e tinham uma participação mais ativa no clube. As outras crianças participavam esporadicamente e não levavam tão a sério essa brincadeira. Ora participavam, ora estavam envolvidos em outras atividades. Yuri, com a permissão de Pablo e Marina, me contou sobre o clube e me convidou para participar do mesmo. Ele explicou que os membros do clube ganhavam um botom invisível, com o desenho de uma bunda, e uma medalha fedorenta. Um dos rituais do clube consistia em tomar banho na piscina de xixi e de cocô, abaixar as calças para mostrar o corpo e descer no escorregador do xixi e do cocô.

Os rituais e as brincadeiras do clube, geralmente, ocorriam nos espaços da casa da árvore, da casinha, da caixa de areia ou embaixo do escorregador. As crianças me explicaram que no clube, a barra do escorregador era de cocô; escorregavam no tobogã de xixi, bebiam xixi e comiam cocô. As crianças inventaram que no clube, o sabonete era de cocô, os brinquedos eram quebrados, que eles podiam fazer uso dos ditos do mal-educado<sup>29</sup> e das piadas dos brinquedos quebrados.

Na brincadeira, chamada pelas crianças de “se pelar”, pude observar que as meninas não entravam muito rápido no jogo. Inicialmente, elas resistiam e não se sentiam muito à vontade. Geralmente, faziam combinações do tipo contar até três, e então, ao mesmo tempo, entravam na brincadeira de se pelar. Faziam isso rapidamente e ficavam rindo ao olhar para os meninos. Esses, por sua vez, pressionavam para que elas participassem do jogo. Eles ficavam por um tempo maior na brincadeira e riam, demonstrando satisfação ao se olharem e olhar para as meninas. Essa brincadeira era realizada embaixo da casa da árvore ou embaixo do escorregador. O corpo, para as crianças, parecia ser um mistério, também um “*segredo sagrado*”, e conhecê-lo era um desafio. Havia partes do corpo – principalmente os órgãos genitais – que se tornaram alvo de curiosidade, levando-os a estabelecerem estratégias para conhecer seu próprio corpo e o dos demais colegas.

Segundo Sant’Anna (2000, p. 50), “o corpo se mostra surpreendente e desconhecido, resistente ao discurso, silencioso diante da infinita vontade de saber sobre seu funcionamento”. Ao longo da história, diferentes campos do conhecimento buscaram decifrar o corpo, descrevê-lo, atribuir a ele significados. Contudo, conhecê-lo não é uma tarefa simples, porque ele está além de sua mera constituição fisiológica. O corpo é o abrigo da sexualidade, através dele experimentamos nossos desejos e prazeres. No entanto, os adultos impõem regras de interdição e as crianças

---

<sup>29</sup> Os ditos do mal educado era uma atividade permitida no clube. As crianças, participantes do clube, poderiam falar palavrões sem problemas.

criam rituais para manifestar seu desejo de saber. Elas percebem que os adultos , em geral, não lidam tranqüilamente com as questões de sexualidade. Para o grupo do Jardim A, a invenção do Clube dos Pelados passou a ser uma brincadeira secreta de prazer e de expressão da sexualidade.

Para Deborah Britzman (1998, p. 156), "a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem a curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender". As crianças mostraram uma vontade de saber e de falar sobre o corpo, como algo a ser experimentado, a ser olhado, a ser tocado. Elas demonstravam alguns conhecimentos sobre sexualidade e também elaboravam algumas hipóteses sobre o tema.

*Pablo, ao olhar um livro sobre as obras de Rodin, disse: - "Ela está transando". A professora perguntou: - Por que?. Pablo respondeu: - "Ela está mostrando a bunda" (Diário de Campo, dia 14/04/04).*

Foucault (2003) afirma que, no início do século XVII, as práticas sexuais não tinham um caráter de segredo, as palavras eram ditas com franqueza, não se mantinha discrição e havia tolerância para o que era considerado ilícito. No entanto, essa forma foi se modificando e, com o passar do tempo, um novo modelo de sexualidade foi se delineando, a sexualidade e o sexo tiveram um único lugar de reconhecimento e de legitimidade, a saber, nos limites das relações matrimoniais, como prática de procriação. O discurso de decência foi colocado em ação, o que significou alterações nos comportamentos, tal como o de esconder os corpos, regendo posturas sociais e familiares. A manifestação de qualquer expressão da sexualidade, pela sua negação ou pelo seu silenciamento, tornou-se aparentemente invisível.

As crianças que fizeram parte da investigação buscaram diferentes formas de se manifestarem a respeito das questões de sexualidade. O fato das crianças tratarem a sexualidade como segredo, retrata o comportamento dos adultos frente a

esse tema. Os adultos ensinam que tudo aquilo que envolve o sexo deve ser tratado como um segredo mantido longe do alcance das crianças, como se procede com os remédios e com os venenos, que são guardados nas prateleiras mais altas ou nos armários mais fundos. Pois, entendem que os conhecimentos a respeito da sexualidade podem prejudica-las, ou seja, que os conhecimentos podem levar à prática. Foucault (2003) argumenta que o segredo do sexo não é a realidade fundamental com relação à qual se dispõe todo o ato ou efeito de falar de sexo. O autor tenta mostrar o quanto a sexualidade e o sexo, na sociedade ocidental, foram colocados em discurso, pois a sociedade fala muito e de diversas maneiras sobre esses temas.

Em um dos dias da observação, um grupo estava brincando nos pneus e Yuri chegou anunciando que a professora havia proibido o funcionamento do clube. - *"Agora aquela regra de se pelar é proibida"*, anunciou ele para os colegas (*Diário de Campo, dia 05/04/04*). Sua proibição ocorreu em função de que, embaixo da casinha na árvore, duas meninas e dois meninos estavam brincando de se pelar e um dos meninos fez xixi. Essa situação gerou curiosidade e espanto nas crianças que faziam parte do clube. Uma menina, que havia participado da brincadeira, não parava de chamar os/as colegas para olharem o que Pablo havia feito e, ao relatar o acontecimento, ria muito. As crianças olhavam e saíam sem dizer nada, retornando às suas brincadeiras. Nesse mesmo dia, Marina resolveu que não queria mais fazer parte do clube, deixando Yuri e Pablo inconsoláveis. Eles me procuraram para contar a notícia, demonstrando que estavam muito chateados, e não paravam de repetir:

*Yuri: -"todos os clientes foram embora".*

*Pablo: - "Precisamos investigar um novo clube na zona França (sic). Desmancharam o clube e agora vamos todos embora, vamos voltar para Porto Alegre, nunca mais vai abrir, só no ano passado.*

*Yuri: - "Ela fez a gente ficar sem emprego, tinha muitos empregos e agora estamos só, mas tá tudo abandonado não vai mais brincar amanhã, transformar tudo em lixo de baixo da terra, vai virar um lixão nosso escorregador, acho uma pena".*

*Yuri: - "Único emprego que aceitou a gente, agora os outros são melhores que nós, ela fez acabar o clube, as medalhas se quebraram" ( Diário de Campo, dia 05/04/04).*

Não satisfeitos com a desistência de Marina, Yuri e Pablo foram até a caixa de areia, onde a colega se encontrava brincando de fazer bolo de areia e ameaçaram destruir todos os bolos que ela estava fazendo. Ela ficou chateada e uma outra colega chamou a professora para ajudar. A professora conversou com eles, que acabaram pedindo desculpas para a menina. No mesmo dia, depois de alguns minutos, Marina resolveu retornar ao clube, para alegria dos dois meninos. Eles voltaram a brincar de clube e, com seu retorno, juntamente com Yuri e Pablo, lançaram um "spray de fedor", correndo por todo o pátio. Eles chamaram outros dois meninos do clube para participar e brincar no "Clube do Fedor". Em resposta, taparam os ouvidos com as mãos e movimentaram a cabeça, sinalizando que não queriam brincar. Perguntei à Marina: - *Porque ela havia decidido retornar ao clube.* Ela respondeu que não tinha gostado da brincadeira das meninas (brincar de fazer bolo na areia) e acrescenta: - *"Voltei para o que é mais divertido".*

A proibição do clube fez com que as crianças fossem mais cuidadosas em suas manifestações no pátio, utilizando-se de algumas sutilezas, como prestar mais atenção na proximidade de adultos para, então, iniciarem a brincadeira do Clube. No entanto, é importante referir que o Clube extrapolava as paredes da escola, pois o mesmo, estava presente em outros momentos. Tal fato foi confidenciado com prazer e com brilho nos olhos, por Yuri e Marina, que relataram uma dessas situações. Marina disse: - *"A gente se beijou no carro". E Yuri: - "Foi no carro do meu pai, atrás do banco, ele nem viu".* Marina conta que foi no caminho da casa de Yuri, pois ela foi convidada pelo menino para ir até a casa dele para brincar.

Para compreender a invenção do "Clube dos Pelados" no contexto escolar, algumas questões devem ser evidenciadas. Nesse contexto, as diferentes idéias de sexualidade estão presentes na constituição das identidades infantis. A percepção da

criança como inocente, pura, ingênua e assexuada está associada à noção religiosa do pecado, pois nessa percepção espiritual, a criança serve de exemplo e correção para os pecadores adultos. Esse modelo convive e disputa com discursos que colocam a criança como signo da natureza, dotada de sexualidade perigosa e, por isso, deve ser governada e contida em suas imprudências. Tal concepção exige das famílias e da escola, atenção e cuidado para que os corpos dos sujeitos infantis sejam controlados no seu tempo e vigiados através de elaboração de mecanismos e de estratégias, para conter as manifestações de prazer. Para Foucault (2002a, p. 118),

há um investimento no corpo e em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações. Não se trata de cuidar do corpo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível da mecânica - movimentos, gestos atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade- utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas.

Pode-se observar como as técnicas de disciplinamento operam na produção dos sujeitos infantis, dos corpos e da sexualidade. Em todo o fazer das crianças está o olhar vigilante do adulto: nos locais de atividades, nos espaços destinados às brincadeiras e nos brinquedos disponíveis para as crianças. É possível perceber, nas práticas lúdicas das crianças, a operação de mecanismos de vigilância e de controle de forma articulada, num processo de relações sociais e culturais. A invenção de um clube, que deve ser mantido em segredo, nos fala dos efeitos do poder disciplinar exercido pela educação escolar e familiar que operam com normas e com códigos, demarcando o lugar de cada um, o que se pode ou não falar e fazer, assim como os procedimentos de poder que agem sobre os corpos infantis e seus prazeres.

Para que a produção da sexualidade do sujeito infantil seja efetivada de uma maneira ou de outra, é preciso que seja estabelecido um caráter normativo que vai orientar a forma como a criança deve se perceber e se ver, como menino ou menina.

Sendo assim, há a necessidade da instauração constante da norma, para que os sujeitos infantis sejam capturados pelas identidades de gênero e sexuais, demonstrando a existência da necessidade de produção contínua de práticas que reiterem essas identidades de forma hegemônica. Essa necessidade de reafirmar continuamente se faz de muitos modos, e também num movimento de disputa, em meio às relações de poder, como já afirmei anteriormente.

Em um processo de reprodução de saberes biológicos que legitimam um certo caráter normativo, está o discurso da naturalização da sexualidade, que define uma mesma forma de vivê-la para todos/as os homens e mulheres, não levando em consideração o aspecto cultural, nem as questões de gênero, de raça, de religião, de nacionalidade e outros. Os atributos biológicos, a partir de uma visão essencialista, instituem “verdades” sobre a sexualidade que são fixas e imutáveis - a sexualidade nessa perspectiva é inata a todo o ser humano. Contrapondo-se a essa concepção, Louro (2000, p. 65) escreve que “os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais”.

A invenção do clube mostra-se como um movimento das crianças para romper com barreiras que impedem a expressão da sexualidade, mas, ao mesmo tempo, esse movimento também pode estar associado a uma ampla divulgação da erotização dos corpos em nossa sociedade, da constante necessidade de falar sobre a sexualidade e da exposição dos corpos. Se as manifestações do desejo são vistas como um segredo pelas crianças, por outro lado, elas, de alguma forma, aprenderam que há limites impostos pela sociedade para se falar, se viver e para experimentações de seus prazeres. Ao tornar visível a brincadeira de “se pelar”, essa passou a ser proibida pela professora. Assim, procedimentos de vigilância e de controle se efetivaram para a normalização da sexualidade das crianças participantes do clube. Entendo, que as manifestações das crianças precisam ser vistas como curiosidade, como produção de idéias e, sobre tudo, perceber que estão descobrindo e aprendendo de forma criativa e prazerosa sobre a sexualidade.

É interessante, aqui, apontar a visibilidade da infância que estabelece relações com a sexualidade, com o corpo, com os modos de agir e com uma série de atitudes. Infância e sexualidade encontram-se em uma relação estreita e, de certo modo, disputando e articulando sentidos entre si. A sexualidade "perversa" invade o mundo infantil inocente, e a criança como sujeito de direitos, se desloca para a criança erotizada, ou seja, de uma infância "pura" para uma infância sedutora. Essas definições de infâncias, em alguns momentos, se contrapõem, outras vezes se atravessam. Na primeira definição, a crianças precisam de atenção e de cuidados em todos os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento, enquanto que na outra, está vinculada à perversão necessitando ser dominada e controlada. O que se pode perceber é que a sexualidade infantil, estando relacionada à inocência ou à uma instância instintiva, de qualquer forma, estará envolvida numa lógica da necessidade de controle, isto é, em cada cultura há uma determinada forma de viver a sexualidade, que é valorizada e hierarquizada. Segundo Foucault (2003, p. 143), para a sexualidade na infância

elabora-se a idéia de um sexo que está presente (em razão da anatomia) e ausente (do ponto de vista da fisiologia), presente também caso se considere sua atividade e deficiente se nos referirmos à sua finalidade reprodutora; ou, ainda, atual em suas manifestações mas escondido em seus efeitos, que só aparecerão em sua gravidade patológica mais tarde.

As cenas descritas a seguir fizeram parte dos acontecimentos nos diferentes movimentos da rotina na escola infantil. É interessante observar que isso ocorria em circunstâncias em que as crianças estavam um tanto fora do alcance dos olhares atentos dos adultos, seja pelo envolvimento com outras crianças, seja pelo afastamento da professora para buscar materiais. A exposição dos corpos, várias vezes, ocorria na fila do lanche, sem a presença de um adulto, ou na fila para subir até a sala, após a hora do pátio. A professora seguia na frente enquanto as crianças aproveitavam seu distanciamento para exhibir seus corpos, mostrando suas calcinhas e cuecas umas para as outras. Podemos perceber o quanto as crianças aprendem

sobre sexualidade através do olhar, prestando atenção, olhando o seu corpo e o corpo do outro. Ao mostrar o seu corpo sentem prazer em fazê-lo, assim como Marina que, ao abaixar a calcinha, começou a pular de alegria (Diário de Campo, dia 29/03/04; 29/03/04 e 20/05/04).

*Yuri e Pablo mostram o pênis um para o outro. Pablo e Marcelo continuam mostrando o pênis e Marina também abaixa as calcinhas. Yuri sai correndo para debaixo da casinha na árvore e mostra o pênis e Pablo faz o mesmo e pedem para Marina abaixar a calcinha. Yasmim também abaixa a calcinha. Yuri pergunta para Marina: - "Assim, rapidinho, né?" (Diário de Campo dia 05/04/04).*

*Marcelo encontra uma boneca e fala: - "É uma menina de verdade! Tem xexeca". Pablo, Yuri e Marcelo vão até Marina e se agacham para ver sua calcinha e saem correndo. Isso se repete quatro vezes (Diário de Campo dia 01/04/04);*

*Yuri: - "Quem quer brincar de quem perdeu as calças?". Yuri: "Marina mostra", ele queria que Marina abaixasse a calcinha. Marina: - "Depois, vamos aqui". Refere-se aqui embaixo da casa na árvore. Yuri: - "Gosto de mostrar aqui". Yuri abaixa rapidamente o calção e mostra o pênis. Marina e Joana mostram a calcinha. (Diário de Campo dia 12/04/04).*

O processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero e de sexualidade das crianças, como é possível perceber nas falas da turma pesquisada (WALKERDINE, 1998; NECKEL, 2003). Tal erotização está vinculada a uma constante exposição dos corpos nos dias atuais, de modo que isto só foi possível porque houve e há um grande investimento sobre a sua produção, como afirma Sant'Anna (2000). A erotização dos corpos, amplamente veiculada através dos meios de comunicação, tem oportunizando outras possibilidades de vivenciar a exploração dos corpos e da sexualidade.

## 5.2. O prazer das palavras

*"a gente ficou falando pinto, bunda, lá na casa do Yuri e também no carro" (Diário de Campo, dia 03/06/04).*

Como já havia salientado anteriormente, no espaço do pátio, as crianças ficavam mais à vontade em relação às brincadeiras que faziam e na forma de se expressarem verbalmente. Pude observar o quanto as crianças demonstravam prazer em repetir palavras relacionadas à sexualidade. É possível que as crianças já saibam que não podem experimentar o prazer na sua radicalidade, então falam sobre ele e em torno dele. Para Foucault (2003, p. 11) o "simples fato de falar em sexo e de sua repressão possui como um ar de transgressão deliberada".

*Pablo mostra o desenho de um rosto que ele tinha feito, em função do pedido da professora, que estava trabalhando sobre o corpo humano. Ele fala para Marcelo e Yuri: - "Olha aqui meu tico, eu tô pelado! Olha aqui a bundinha! Quem quer ver minha bunda, meu cabelo arrepiado?" (Diário de Campo, dia 22/03/04).*

*Pablo imita Yuri falando: - "Vou colocar uma fralda para tapar a bundinha e o tico". Repete duas vezes a mesma frase (Diário de Campo, dia 24/03/04).*

*Yuri continua tentando encontrar roupa para a boneca e não consegue vesti-la e diz: - "Vou deixar pelada". Chama Marcelo e mostra falando: - "Olha nenê, peladinho – cheira bunda" (Diário de Campo, dia 24/03/04).*

Foucault (2003, p. 21) nos mostra que nos três últimos séculos, pelas contínuas transformações sociais e pela explosão de discursos em relação ao sexo,

surgiram novas regras para o controle dos seus enunciados. Tais regras definiram em quais espaços se poderia falar de sexo, de que maneira, em que situações, quem seriam os (inter) locutores e em que relações sociais poder-se-iam falar. Nas palavras do autor “talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado”. Apesar da censura da linguagem utilizada sobre sexo e sobre sexualidade, havia algumas palavras tidas como decentes e seu uso era permitido nas relações sociais e familiares. Porém, era necessário discrição e cuidado nas expressões, o que se tornou quase um palavrão se referir aos nomes dos órgãos sexuais, mas a mesma posição se mantinha quanto às relações em função da interdição do sexo. Essas proibições faziam parte do pudor moderno.

Na escola e fora dela, as crianças e os adultos, se referem a algumas partes do corpo nomeando-as com apelidos, especialmente quando se trata dos órgãos genitais<sup>30</sup>. Não é à toa que os apelidos ganham espaço na expressão verbal entre as crianças, pois até a pronúncia de seu nome se torna uma espécie de “segredo sagrado”. Os adultos em geral têm dificuldade em conversar com seus filhos sobre sexualidade, e quando os nomes dos órgãos sexuais são referidos, até o tom de voz muda: fala-se em um tom quase acabrunhado. Na nossa cultura, a linguagem oral é apenas uma das formas através da qual os pensamentos, as idéias e os sentimentos são representados. De acordo com Hall (1997b, p. 01),

de que forma a linguagem constrói significados? Como ela sustenta o diálogo entre os participantes que possibilita que estes construam uma cultura de entendimentos partilhados e assim interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida? A linguagem é capaz de fazer isso porque funciona como sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até

---

<sup>30</sup> Em relação aos órgão sexuais masculinos, os apelidos mais comuns são: pinto, pau, pirulito, bilaú, Brutos e Bráulio. Este último nome foi utilizado em uma propaganda vinculada pelo governo federal de prevenção à AIDS, gerando inclusive processos na justiça em função de algumas pessoas terem se sentido ofendidas, pois viram o seu nome relacionado a uma parte sexual. Já os órgão sexuais das meninas eram assim denominados: tetecca, pexereca, xexeca, perereca etc.

objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos.

Algumas professoras<sup>31</sup> ao serem indagadas sobre o porquê de uma postura acanhada, diante do fato de nomearem os órgão sexuais, responderam que isso gerava certo constrangimento, sentindo-se intimidadas. Também disseram que as famílias não aceitavam muito bem que se falassem coisas a respeito da sexualidade. Caso a criança chegue em casa dizendo que a professora falou “pênis” ou “vagina”, certamente os pais estarão na escola infantil no outro dia, querendo saber porque a professora falou daquela forma.

Considero que tal constrangimento ao se referirem aos órgãos genitais por apelidos, está vinculado à idéia de sexo como pecado, como algo sujo, que não deve ser dito, mencionado. Deste modo, o simples fato de nomear os órgão sexuais seria uma forma de remeter às práticas sexuais. Talvez por isso seja mais conveniente para muitas famílias, se referir aos apelidos, como forma de “suavizar” essa relação direta entre as partes do corpo e suas funções. O apelido, aparentemente, se desconecta do sentido e do significado abrandando o que pode ser embaraçoso para os adultos, ou seja, uma associação direta com as relações sexuais e com a sexualidade.

Os significados e os sentidos dos apelidos são construídos na cultura, em determinado momento histórico e, neste caso, estão geralmente ligados a determinadas concepções em torno dos gêneros. Assim, nomear os órgãos genitais masculinos de “espada” ou “pau” e de Brutus<sup>32</sup> remete à expressão de força e agressividade, muito vinculada às expectativas em torno do masculino. As associações, as adjetivações e as analogias atribuídas aos órgãos sexuais demarcam

---

<sup>31</sup> Entrevista com a professora da turma dia 31/08/04, e com cinco professoras que estão começando um projeto de estágio em escolas infantis, em reunião de formação, no dia 18 de agosto de 2004.

<sup>32</sup> Brutus é um personagem de filme infantil, que constantemente está envolvido em disputa com o *Popye* para conquistar o amor de Olívia Palito. O personagem caracteriza-se pela extrema agressividade.

uma posição de gênero e acabam reforçando as representações hegemônicas de masculinidade e de feminilidade.

A revista Nova Escola recomenda aos/as professores/as que a abordagem sobre sexualidade seja feita de maneira a utilizar termos científicos, e caso o docente tenha dúvidas ou se sinta inseguro, existem especialistas que poderão auxiliá-lo (STUMPF, 2003). As recomendações para os professores do uso dos termos científicos como uma forma “correta” de nomear e tratar a sexualidade, no âmbito da escola, legitima um discurso considerado “verdadeiro”, enquanto que as aprendizagens relacionadas a outros espaços sociais não seriam autorizadas, por não possuírem um cunho “científico”.

Nesse caso, a nomeação de certas partes do corpo ou mesmo determinadas práticas corporais, sempre que possível, são suprimidas ou substituídas por outras expressões mais metafóricas e abstratas. Por outro lado, muitos dos apelidos para os órgãos genitais, ou ainda certas práticas sexuais são nomeadas de forma a chocar, a transgredir, parecendo desafiar os limites de pudor impostos pela cultura. Contudo, em quaisquer discursos, a orientação amplamente difundida é que tais pronunciamentos sejam silenciados em alguns casos, e negados em outros.

As crianças, desde muito cedo, aprendem que falar sobre os corpos e seus prazeres pode gerar grande desconforto entre os adultos. Elas aprendem que esses termos estão permeados por mistérios, que provocam nelas um certo fascínio. Tais proibições aguçam ainda mais a curiosidade infantil e o desejo de testar os limites estabelecidos pelos adultos.

Cabe ainda ressaltar o quanto diferentes discursos em torno da sexualidade têm circulado no cotidiano infantil através de revistas, de livros, de exposições, dos meios de comunicação impresso e televisivo, dos filmes infantis e das músicas. As crianças sabem que falar sobre sexo desafia e testa os adultos. Quando elas se referem às expressões tidas como proibidas relacionadas à sexualidade, percebem que provocam diversas reações entre os adultos, que vão desde o constrangimento

até o mal estar, no entanto, podemos pensar que esse modo das crianças se posicionarem, também é um movimento de romper com as fronteiras das palavras aceitas como corretas e decentes.

### ***5.3 Controle dos corpos infantis***

Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (Foucault, 2002, p. 123).

Na Modernidade, com a Revolução Industrial, ocorreu um aumento do interesse pelo corpo, e o ser humano passou a ser visto como objeto de conhecimento. A ciência, através de um entendimento ligado à racionalidade, tem produzido conhecimentos e saberes acerca da sexualidade e do corpo. Ana Márcia Silva (1999, p. 17) afirma que

as indicações da filosofia e da ciência, assim como as exigências da nova ordem sócio-econômica, sobre o funcionamento mecânico atribuído tanto ao corpo quanto às coisas da natureza, contribuíram para uma perspectiva secular da vida e para a consolidação de uma imagem corporal presa à materialidade. Nessa civilização material, na qual convém libertar o ser humano da tirania da natureza, o corpo entra em cena em toda a sua dualidade, com a força da sua materialidade que é respeitada como nova instância de reconhecimento do humano e com o obscurantismo de sua natureza que não se deixa apreender facilmente.

Há um investimento em diversos campos do conhecimento para que o corpo seja decifrado, codificado, decodificado e libertado. Os conhecimentos produzidos sobre o corpo são históricos e culturais. Conforme Denise Sant'Anna (2000, p. 50), esses conhecimentos "indicam os limites e os sonhos de cada indivíduo e de cada

sociedade. Além disso, as intervenções realizadas sobre o corpo estão intimamente relacionadas às sucessivas redescobertas”. Esse processo permanente e complexo de redescoberta do corpo fabrica saberes provisórios e mutáveis, que estão relacionados com as diversas intervenções do desenvolvimento científico e tecnológico. À medida em que novas descobertas e invenções são produzidas sobre o corpo, passam a operar outros sentidos para a qualificação da saúde e da aparência, que também são temporários, pois novas perguntas e dúvidas surgem a seu respeito e outros e novos conhecimentos vão sendo produzidos. As recodificações do corpo estão intimamente relacionadas ao crescente investimento da indústria e do comércio, e pela vasta extensão de incertezas na sua produção. Goellner (2003, p. 38) ressalta:

ainda que a tecnociência esteja produzindo novos corpos, potencializados pelo usos de diferentes produtos e técnicas tais como próteses, suplementos alimentares, lentes de contato, vitaminas, vacinas, drogas químicas, estimulantes, implantes, etc., o corpo ainda está sujeito a distintas hierarquizações. (...) as intervenções que nele operam, ao mesmo tempo em que podem oferecer-lhe – e oferecem – liberdades, invocam também estratégias de autocontrole e interdição. A promessa de uma vida mais longa e saudável é acompanhada, por exemplo, de inúmeros discursos e representações que auto-regulam o indivíduo tornando-o, muitas vezes, vigia de si próprio.

A autora aponta estratégias relacionadas ao autocontrole para se obter uma longevidade saudável. Isso significa que a observação individualizante funciona como auto-regulação do indivíduo, que está capturado pela trama de discursos e pelas representações de liberdade.

A partir de meados do século XX, houve uma ênfase na exposição pública do corpo pela multiplicidade de discursos e de imagens, veiculadas em revistas, jornais, propagandas. Especialmente a partir da popularização da TV e, mais recentemente com a Internet, tem ocorrido uma super exposição do corpo, visto como espetáculo, muito diferente dos antigos pudores morais que pretendiam escondê-lo, para que este não provocasse desejos. Desta forma, as produções e os investimentos sobre os corpos têm se alterado drasticamente, de modo que, na contemporaneidade, há uma

nova estética que ressalta os corpos malhados e magros como belos e saudáveis. Neckel (2003, p. 53-54) aponta que há um investimento na produção dos corpos e para isso

vários campos do conhecimento têm tomado para si, através de seus *experts*, a tarefa de falar sobre ele, descrevê-lo, conceituá-lo, atribuir-lhe sentido, ditar regras de modo a normalizá-lo. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o corpo tem sido dividido e demarcado através das expectativas que se colocam sobre ele, conferindo-lhe maior ou menor *status*, especialmente quando se trata de defini-lo e situá-lo em função do sexo. Corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis. Em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça).

O corpo belo está hoje muito associado à idéia de saúde. Sandra dos Santos Andrade (2004), ao analisar revistas voltadas para o público feminino, descreve que há uma busca incessante por medidas corporais idealizadas na contemporaneidade como o padrão a ser buscado. Quando as mulheres não conseguem atingir o objetivo, através de dieta alimentar e de exercício físico para emagrecer e modelar o corpo, partem para a cirurgia plástica, com a finalidade de fazer as correções que não conseguiram resolver anteriormente. “A sombra da obesidade e a idéia de um corpo “disforme” parecem pesar tanto quanto a consciência daquela ou daquele que come” (ANDRADE, 2004, p. 112). A ênfase na exposição pública do corpo e na valorização de corpos modelados coloca os indivíduos como responsáveis por não saberem cuidar de si e por não terem autocontrole de seus excessos. Tais idealizações sobre o corpo têm atingido também as crianças, em especial as meninas. Seus corpos também passaram a ser expostos como objetos de desejo, concorrendo, de forma contraditória, com outros discursos de proteção integral à criança, inclusive através de aparatos legais para que seus direitos sejam garantidos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Para saber mais, ver Cláudia Fonseca (2004).

Graciema da Rosa (2004a, p. 15, grifos da autora) escreve sobre outras formas de olharmos o corpo, como possibilidade de:

arte, de invenção, de ludicidade, de "travessuras", do brincar no corpo e com o corpo, fazendo criações, renovações, "restaurações", matizes novos com antigas cores, misturas, marcas e decorações nos corpos analisados, como uma escrita, se faz texto".

Tais colocações apontam que a exterioridade do corpo nos fala da construção daquilo que somos e, também, dos discursos que constituem esse corpo, e isso faz com que nos reconheçamos como sujeitos que se percebem nesses discursos. Os conhecimentos que formulamos sobre o corpo são, portanto, culturais e históricos, e se caracterizam pela sua fluidez e contingência.

A expressão da sexualidade infantil, bem como a curiosidade que as crianças apresentam sobre o corpo não parecem de fácil manejo para professoras, educadoras, atendentes e para mães/pais. As famílias, em geral, consideram que a escola deve tomar atitudes que correspondam à repressão de qualquer manifestação de sexualidade, sugerindo que as professoras tenham cuidado ao tratar (ou simplesmente não tratem) sobre as questões relacionadas à sexualidade. Ao mesmo tempo, as crianças, em suas casas, muitas vezes, têm livre acesso às novelas, aos filmes, aos mais variados programas televisivos e à Internet, o que as leva ao desejo de reproduzir muitas cenas.

*Yuri e Marina se beijam na boca. Eles pulam de alegria e fazem a maior festa. Eles estavam subindo para a sala em fila e a professora nada percebe. Os colegas que viram a cena se alegram com os dois e falam excitados: - "Yuri e Marina se beijaram". (Diário de Campo, dia 19/04/04).*

*Fernanda foge de Marcos, que quer beijá-la na boca. Ele afirma: - "Eu sou o beijoqueiro" ( Diário de Campo dia 24/05/04).*

*Marcos bate na boca de Yasmim porque ela não deixou que ele a beijasse na boca. Alguns minutos se passaram de quando Marcos havia batido na boca de Yasmim e ele pede ajuda para procurar os óculos. Ela gentilmente sai com ele para procurar o óculos. (Diário de Campo dia 26/05/04).*

Ao contrário do que algumas famílias pensam, as crianças pequenas têm demonstrado o quanto já sabem e experimentaram a respeito de sexualidade. Cada vez mais elas têm acesso a uma série de conhecimentos e informações através dos meios de comunicação. Esses artefatos culturais são educativos, pois ensinam modos de vivermos e de como devemos nos relacionar com o mundo. Giroux e Mac Laren (1995, p. 144) argumentam que “existe uma pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Desse modo, a escola é somente um dos tantos espaços sociais e culturais que ensinam. Mesmo que as famílias, as professoras e professores considerem que a escola é o lugar da educação, desconsiderando os saberes e os conhecimentos que as crianças aprendem em outros espaços, acabam reiterando o entendimento de uma infância ingênua, que precisa ser preservada e controlada através de mecanismos de silenciamento, em especial, quando se trata das manifestações de sexualidade. Jurgo Santomé (1995, p. 163) observa a existência de

um notável grau de sentimentalismo por parte das pessoas adultas como resultado de um afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco. Costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como: ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos.

As expressões da sexualidade infantil ainda inquietam e perturbam os adultos que buscam contê-las, através do disciplinamento de seus corpos, no entanto, é interessante perceber o quanto os “educadores e pais, que negam totalmente a existência de uma sexualidade infantil, nem por isso renunciam à educação, e

condenam com severidade as manifestações daquilo mesmo que se recusam a admitir” (CORAZZA, 2000, p. 253).

A professora da turma, mencionou a existência de uma extrema preocupação por parte de algumas mães em relação ao toque entre as crianças, principalmente no pênis, na vagina e no ânus. Essas mães ensinam aos seus/as filhos/as para que não permitam que essas partes do corpo sejam manipuladas. A educadora contou sobre uma prática muito comum entre os meninos, de ficarem se tocando na bunda. - *"Eles fazem muito isso, de enfiar o dedo na bunda um do outro"* (Entrevista com a professora no dia 30/08/04).

Entendo essa preocupação das mães em disciplinar os corpos de seus filhos/as tentando protegê-los de possíveis abusos. Conforme Tatiana Savoia Landini (2000), a violência sexual de crianças e de adolescentes ainda é um assunto considerado privado, tornando-se conhecido através dos meios de comunicação que o trazem para debate, visibilizando o escondido. Na maioria das vezes, a compreensão e o conhecimento fica apenas no que é falado na mídia. A autora escreve ainda que o incesto e o estupro são vistos como violências no âmbito do privado, enquanto a pedofilia e a pornografia são violências relacionadas ao público, principalmente pelo crescimento e massificação da Internet.

Ao abordar sobre a sexualidade infantil, Neckel (2003, p.56) aponta que atualmente em nossa cultura condena-se qualquer relação sexual entre um adulto e uma criança. É considerada uma agressão sexual intolerável, mas convive-se freqüentemente com a produção de imagens erotizadas de crianças. Segundo a autora, “é cada vez mais presente a idéia da infância como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de “pedofilização” generalizada da sociedade”. (grifos da autora). Segundo Walkerdine (1999), as imagens veiculadas hoje pela mídia visibilizando crianças, em especial, as meninas, estão muito distantes daquilo que se entende como imagens psicoeducacionais. Segundo a autora, as garotinhas

altamente erotizadas que aparecem, principalmente em propagandas, são muito semelhantes às imagens pornográficas infantis.

Contudo, é necessário apontar que as questões que envolvem as identidades sexuais hegemônicas - a heterossexualidade – também são alvo de preocupação das mães. Assim, o toque entre meninos se torna motivo de inquietação para os adultos que vêem, nesse gesto, uma postura inadequada e fora da normalidade, podendo levá-los a homossexualidade. Tal comportamento deve ser que deve ser extirpado e banido das relações entre eles. Segundo Weeks (2000), os termos heterossexualidade e homossexualidade são recentes, que definem e demarcam a sexualidade moderna. Na tentativa de constituir a heterossexualidade como norma, a homossexualidade é definida como a sexualidade “problemática”, que está fora dos padrões. Mesmo que a homossexualidade tenha existido em diferentes sociedades e tempos, aceita ou não, ela é parte integrante da cultura dessas sociedades. Segundo Louro (2000), existe uma contradição referente à heterossexualidade, pois ao mesmo tempo em que se considera parte da natureza humana e, sendo assim, ocorre naturalmente, não haveria necessidade das instâncias sociais, principalmente a família e a escola, realizarem tanto empenho para assegurar que a criança, desde o seu nascimento, seja heterossexual. Porém, não há garantias que o desejo previsto esteja assegurado, “o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade<sup>34</sup>” (idem, p. 69). Como o corpo é o abrigo da sexualidade, instaura-se sobre ele, vigilância e controle de suas manifestações de prazer. Para os meninos toda e qualquer expressão relacionada a feminilidade deve ser apagada, rejeitada para não ser identificada como traço homossexual.

---

<sup>34</sup> Para Louro (2000, p.69) a heteronormatividade é uma “vigilância exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar”. O termo heteronormatividade, segundo a concepção que lhe confere Michael Warner (apud Britzman, 1996, p.79) refere-se “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”.

A sexualidade, no âmbito escolar, tem seus limites, pois nesse ambiente, geralmente, não existem discussões aprofundadas para romper com as dicotomias de certo e errado, de normal e anormal, o que permite uma permanente vigilância por parte dos educadores e das famílias com relação às manifestações de sexualidade. O olhar vigilante do adulto acompanha os movimentos das crianças em todos os espaços, e suas práticas lúdicas, especialmente no pátio, tornam-se alvo de maior vigilância e controle. Esse lugar que é divertido e prazeroso para as crianças, já não é visto da mesma forma pelas/pelos mães/pais. O pátio traz desassossego para uma mãe. Ela procura a direção e faz o seguinte relato:

*estou muito preocupada com as brincadeiras dos meninos no pátio, pois meu filho me contou que na casinha de boneca, seus colegas tinham abaixado a calça e mostrado o pênis. Considero cedo para meu filho, que tem cinco anos, estar brincando com os colegas dessa forma. É prematuro falar sobre sexualidade com o meu filho.*

Em função das colocações feitas pela mãe, uma nova regra foi criada para as crianças que brincavam na casinha: as janelas e as portas deveriam permanecer abertas enquanto as crianças lá estivessem. As professoras e as atendentes deveriam estar atentas quando mais de uma criança estivesse brincando na casinha. A professora, ao ficar sabendo que as crianças estavam demonstrando curiosidade sobre seus corpos, afirmou que iria conversar com a psicóloga para discutirem a necessidade de organizar um trabalho junto às crianças. Contudo, ao conversar com a profissional sobre essas questões, a psicóloga afirmou que considerava as crianças muito infantis para que fosse desenvolvido um projeto sobre sexualidade.

Não se pode negar que quando se trata de sexualidade, isso gera muita insegurança entre os/as educadoras/es na forma de como lidar com essa temática, considerada complexa e difícil de ser trabalhada com as crianças e mesmo com os adolescentes. Há que se considerar, para tanto, a fala da psicóloga, que afirma a pouca idade das crianças para abordar o tema. Nesse caso, parece que essa afirmativa está comprometida com a produção de sentidos sobre uma infância pura,

inocente e assexuada. Partindo desse entendimento de infância, não há necessidade de se falar sobre sexualidade com elas, pois isso poderia, inclusive, promover mais curiosidade e despertar nelas um interesse ainda mais pelo assunto. Nessa compreensão expressa pela psi, seria mais conveniente abordar o assunto com as crianças somente a partir de uma certa idade, na tentativa de preservá-las na sua inocência. Desta forma, as educadoras e as próprias famílias, acabam desconsiderando ou negando as inúmeras manifestações da sexualidade infantil. Essa atitude é muito recorrente na Educação Infantil, principalmente, quando a educadora/professora não sabe muito bem como lidar com as questões de gênero e de sexualidade na infância.

Considero relevante o que Britzman (1998, p. 168) nos fala sobre a importância dos/as educadores/as romperem com a concepção de que as crianças são desprovidas de conhecimento e que somente os adultos são detentores do mesmo. A autora assinala que os/as educadores/as necessitam ver as crianças no mundo, ou seja, observar de que forma as crianças utilizam o conhecimento e como o conhecimento que trazem pode ser também transformado em novas experiências. . Segundo a ela:

Isso também requer que as crianças tenham contínuas oportunidades de explorar diferentes visões de mundo, (...) de pesquisar como as pessoas constroem significados, mudam de idéias, usam o conhecimento, colocam problemas, criam novas oportunidades para viver uma vida.

É imprescindível que na educação de crianças as/os professoras/es possam estabelecer relações entre sexualidade e educação com a finalidade de questionar os significados produzidos e de explorar os conhecimentos expressos pelas crianças, permitindo que suas idéias e descobertas sobre o seu mundo possam se dar de forma prazerosa. Que a curiosidade e a criatividade sejam incentivadas na produção de conhecimentos e que a experimentação dos desejos mais que tolerados pelo adulto sejam transformados em possibilidades para novos conhecimentos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: Meyer, Dagmar Estermann & Soares Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). *Corpo, gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectiva. In: Castro, Lúcia Rabello. *Crianças e Jovens na Construção de Cultura*. R.J. Nau Editora, 2001.
- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro:Ed. Guanabara Koogan S.A, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio Janeiro:Nova Fronteira, 1985.
- BAUDRILLARD, Jean. O sistema dos objetos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor & por força:rotinas na Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2000a, 275p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. In: *Educação & Realidade: Os nomes da Infância*. V.25 n.1: Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2000.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação & Realidade*, 21(1): 71-96, jan/jun.1996.
- \_\_\_\_\_. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p.154-171.
- BUCKINGHAM, David. *Creecer em la era de los medios eletrônicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? 205 –228p. In COSTA Marisa Vorraber (org): *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura,*

*brinquedo, biologia, literatura, cinema.../*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Infância e maquinarias. Tese de Doutorado, PPGEDU, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre: 2001a, 305p.

\_\_\_\_\_. Escola Infantil: pra que te quero? In: Craidy, Carmem Maria & Kaercher, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação Infantil: P'ra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.151-172.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: Gênero e Educação. Porto Alegre: *Revista Educação & Realidade*, 1995, 20 (2):185-206.

CORAZZA, Sandra M. *História da Infância Sem Fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: DP&A editora Ltda, 2002, p. 146.

\_\_\_\_\_. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.287.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e Infância. Tese de Doutorado no curso PPG-Educação, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre: 2005, 252 p.

DAVIES, Bronwyn. *Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescola y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra/ Instituto de la Mulher, 1994.

DEMARTINI, Zeleia de Brito Fabris. Infância, Pesquisa e relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Dermartini, Zeila de Brito Fabri; Prado, Patrícia Dias. (Org.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

DREYFUS, L. Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.) *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, RJ, Vozes, 1999. P.167 – 179.

\_\_\_\_\_. *O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação*. In: FELIPE, Jane (org.). *Compondo feminilidades e masculinidades na infância*. (no prelo), 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. A paixão de trabalhar com Foucault. In: *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. COSTA, Marisa V.(org.). Porto Alegre: Mediação, 2002, p.39-60.

FONSECA, Cláudia. *Dialogando com o ECA*. In: Fonseca Claudia; Jr. Veriano, Terto & Alves, Caleb Farias. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.268.

\_\_\_\_\_. *Família fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FONSECA, Márcio Alves. O indivíduo moderno. In: FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDU, 1995, p.144.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto machado. 10. Ed. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2003.

FRAGA, Alex Branco. *Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa-moça*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1998.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise (1913). In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974 p.195-226. Volume XIII.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. p. 122-252. Volume VII.

\_\_\_\_\_. Tres ensayos para una teoria sexual [1905]. In: \_\_\_\_\_. Obras completas. (1905-1915 [1917]). Ensaio XXVI al XCVII. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981a. Tomo II, p. 1169-237.

\_\_\_\_\_. La ilustración sexual del niño. Carta abierta al doctor M. Fürst. [1907]. In: \_\_\_\_\_. Obras completas. (1905-1915 [1917]). Ensaio XXVI al XCVII. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981b. Tomo II, p. 1244-48.

\_\_\_\_\_. Teorías sexuales infantiles. [1908]. In: \_\_\_\_\_. Obras completas. (1905 – 1915 [1917]). Ensaio XXVI al XCVII. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981c. Tomo II, p. 1.262-71.

GEERTZ, Clifford. *Culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIROUX, Henry, MaCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Territórios contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In. LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe & GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS, 2005.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Tradução de Tadeu Tomaz da SILVA e Guacira Lopes LOURO. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: HALL, Stuart. (org) Representation. *Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University, 1997b. p.1-14.

\_\_\_\_\_. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tadeu Tomaz da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? 103-113 p. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIN, Carin. "... Um cartão (que) mudou nossa vida? Maternidade veiculadas e instituídas pelo Programa nacional Bolsa-Escola". Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado.

KOHAN, Walter Omar. *Infância entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANDINI, Tatiana Savóia. *Pornografia infantil na Internet: proliferação e visibilidade*. Dissertação Mestrado, São Paulo: FFCH/USP, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu. In: Silva Tomaz Tadeu (org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: vozes, 1994.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos Gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C de (org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 172-182.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo Educado: Pedagogia da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.7-34.

\_\_\_\_\_. *Corpo, escola e identidade*. Porto Alegre: *Revista Educação & Realidade*, 2000, 25 (2):59-75.

\_\_\_\_\_. *Um Corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUKE, Carmem. La infancia y la maternidade y paternidade em la cultura popular infantil y em las revistas de cuidado infantiles. In – (Comps). *Feminismos y pedagogías em la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Morata,1999.p.160-176.

MACLAREN, Peter e MORRIS, Janet. Pauer Rangers: a estética da justiça falomilitarista. In: STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (org.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista Atualidades em Educação*. INES-Espaço–Dezembro, 2001.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. Saúde da mulher: indagações sobre a produção de gênero. São Paulo vol.23,n.2 (mar./ab.1999, p. 113-119.

\_\_\_\_\_. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro evangélica no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: EDUNISC/Sinodal, 2000.

\_\_\_\_\_. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? In: Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 25,n.2 (jul/dez.2000), p.113-117.

\_\_\_\_\_. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana. (org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.

MORENO, Montserrat. *Como se Ensina a ser Menina: O sexismo na escola*. Moderna: Campinas:Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NECKEL, Jane Felipe. Erotização dos corpos infantis. In. LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe & GOELLNER Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.53-65.

OLIVEIRA Pedro Paulo. Discurso sobre masculinidade. In: *Revista dos Estudos Feministas*. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, vol.1, 1998.

PETERS, Michael. Governamentabilidade Neoliberal e Educação. In: Silva Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias. (org.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina C., SOUZA, Nádia, G. S. de e SOUZA, Diego, O. *Sexualidade na sala de aula*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1):109-129, janeiro-abril. 2004.

RICHARD, Nelly. *Invenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002, 206p.

ROSA, Graciema de Fátima da. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004a.

\_\_\_\_\_. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004b, p.17-30.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.95-106.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam e SILVESTREIN (org.). *Gênero Plural: um debate interdisciplinar*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrindo o corpo: uma história sem fim. In: *Produção do Corpo. Revista Educação & Realidade*, nº 25 (2), Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.49-58.

SANTOS, Luís Henrique S. dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1997.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa construindo as identidades de gênero*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2004.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARMENTO, Manuel J.& PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.7-30.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação & Realidade: Gênero e Educação*, 20(2), Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SILVA, Ana Márcia. *Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional*. Campinas: Cadernos CEDES Nº 48 Corpo e Educação, 1999, p.7-29.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. In: *Os Novos Mapas Culturais e o lugar do Currículo numa Paisagem Pós- Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu.(org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-Rj: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Jane Felipe. *Governando mulheres e crianças: Jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado, PPGEDU, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre: 2000, 201p.

SWAIN, Tania Navarro. Identidade nômade: heterotopias de mim. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.325-342.

STANLEY, Júlia. El sexo y la alumna tranquila. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn (orgs.) *Gênero, cultura y etnia em la escuela – informes etnograficos*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 48-63.

STEINBERG, Shirley R. kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H. et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1997.

STEINBERG, Shirley ; KINCHELOE, Joe (orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

STUMPF Débora Karine. *As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003.

SUBIRATS, Marina. Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes. *Pensar las diferencias*. Universitat de Barcelona. Barcelona: Seminário Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994.

\_\_\_\_\_. Niños e niñas em la escuela: uma exploração de los códigos de gênero actuales. In: *Educación e Sociedad*. n. 4. Madrid: Akal, 1986.

VARELA, Julia; Alvarez-Uría, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. O estudo do saber pedagógico. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000 p.87-96.

WALKERDINE, Valerie. *Dadd'ys Girls: Young Girls and Popular Culture*. USA: Harvard University Press, Cambrigge, Massachussets,1998.

\_\_\_\_\_. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Revista Educação & Realidade*. V.24 n.2: Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## ***Outras Fontes Consultadas***

### *Sites na internet*

RODRIGO, Silveira. *O Pulso: Eve e Kelis são as novas meninas superpoderosas do pop*. 04 de janeiro de 2002. Disponível no site: <http://musica.uol.com.br/pulso/ult703u19.jhtm>, acesso em 12 de outubro de 2004.

MAZZOLA, Cristiano. As Meninas Superpoderosas da Câmara José Francisco Pacóla. Revista Muito + Muito mais Informações da Região Metropolitana de Campinas, SP. nº17, 2004. Disponível no site: <http://www.mmais.com.br/materia.cfm/idedicao/15/tb/noticias/id/447/ordem/15>, acesso em 12 de março de 2005.

MENA, Fernanda. Garotas superam preconceito ao praticar esportes "masculinos". Folha de São Paulo, 08 de outubro de 2001. Disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u492.shtml>, acesso em 12 de outubro de 2004.

FILHO, Alfredo Luiz. Silvia Regina se defende de críticas. Estadão, 28 fevereiro de 2005. Disponível no site: <http://www.estadão.com.br/esportes/futebol/noticias/2005/fev/28/172.htm>, acesso em 12 de março de 2005.

Árbitra do clássico São Paulo e Corinthians rebate acusações de Tite. 01 de março de 2005. Disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u86661.shtml>, acesso dia 12 de março de 2005.

Folha Online. Tite diz que "mulher não pode apitar jogo de futebol de alto nível". 28 de fevereiro de 2005. Acesso disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u866613.shtml>, acesso dia 12 de março de 2005.

Folha Online. Alvo de polêmica, árbitra do clássico convoca coletiva. 28 de fevereiro de 2005. Disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u86639.shtml>, acesso dia 12 de março de 2005.

## APÊNDICE A

### **ENTREVISTAS com crianças de 4 anos a 5 anos de idade**

**Entrevistados: 5 meninas e 5 meninos**

**Local da entrevista: na escola pesquisada**

**Período: abril a maio de 2004**

<b>O QUE TEM DE LEGAL EM SER MENINA?</b>	
<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>
<p><b>Joana:</b> Cheira flor. Porque eu tenho cabelo comprido e também porque eu gosto de brincar de bonecas. Com a Barbie.</p> <p><b>Fernanda:</b> Sim, porque aí sabe por quê? Eu ganho brinquedos mais legais e também eu ganho roupas mais bonitas. E também porque meu pai está trazendo muitos presentes, ele está em Curitiba. Só falta um dia e ele vai me dar um presente. Porque eu posso, é porque eu tenho uma casinha de urso que tem a fitinha que é igual a minha preferida, que minha mãe me deu. Sabia porque eu gosto de ser menina muito, eu tô, ganhando amigas lá da praia e amigos.</p> <p><b>Pietra:</b> Sim Porque eu gosto, porque eu gosto de ser menina pra sempre. É porque eu gosto de ser menina com minha mãe e com a Camila. Menina coloca saia, coloca roupa, coloca short, vestidos, calcinha, pijama. Eu gosto de ser muitas princesas eu escolhi a Bela Adormecida. A minha mãe vai comprar uma fantasia da Bela Adormecida. Eu gosto de pentear cabelo sozinha, eu gosto de amarrar sozinha o rabicó, mas eu não sei ainda.</p> <p><b>Marina:</b> Ah! Há! Mas também tenho uma parte de menino, sabe por que? Eu tenho brinquedo de menino. É, o brinquedo que eu tenho é assim, de carrinho, a gente sobe o carrinho, daí faz uma voltinha, daí passa por uma pontezinha e vai na boca do tubarão. Se o tubarão não fechar a boca é que a gente passa, se o tubarão fechar a gente não passa. Depois tem uma coisinha assim que a gente passa, a gente passa por uma coisa assim, uma coisa assim que empurra e tem uma pizza que salta pr'ó alto. O outro é assim um estacionamento, a gente sobe por um elevador, desce pelo elevador e daí a gente pode passear. Eu já inventei umas coisas novas.</p> <p><b>Yasmim:</b> <i>Sim, ah, ah, porque se eu fosse menino eu não poderia entrar na piscina. Meu pai falou. Eu acho a Joana, Fernanda e Marina linda. Sempre quando elas vêm com a mães delas na escola eu chego e digo que elas são lindas.</i></p>	<p><b>Yuri:</b> Mas eu não sei o que tem de legal em ser menina.</p> <p><b>Antônio:</b> As meninas gostam de brincar de fazer muitas coisas, de namorar. Menina gosta de brincar de bruxa, que é muito chato pra mim, de pipoca, que os meninos tem que ser pipoca, chato, de pega-pega, que só os meninos tem que pegar. Quando eu vou brincar só tem que pegá é muito chato. Mais elas falam que transformam os meninos em sapo, depois tem que dar um beijo na boca e daí quando tem que virar o príncipe, que é muito chato.</p> <p><b>Pablo:</b> Não. Porque brincam de coisas diferentes. Porque meninas tem bonecas e meninos tem carrinhos.</p> <p><b>Marcos:</b> Eu acho legal. As meninas podem andar de bicicleta.</p> <p><b>Marcelo:</b> <i>eu acho legal a roupa de menina, fita no cabelo, eu disse que algumas meninas usam bota aqui na escola</i></p>

## O QUE TEM DE LEGAL EM SER MENINO?

### MENINAS

**Joana:** Sim, porque pode brincar com menina. É que assim, os meninos não são meninas, eles têm brinquedos, eles não têm a mesma roupa e o mesmo tênis.

**Fernanda:** Não. Porque eu, se eu for menino eu ia bater no Lorenzo. Eles batem no Lorenzo, às vezes e aí eu não deixaria menina brincar e eu não conversaria com menina. Eu não terminei porque não gosto de ser menino. Eu não posso usar brinco, principalmente porque eu não gosto de usar brinco mesmo. Menino só pode usar um, e eu tô falando de dois brincos. O Márcio usa um, sabia que o Pedro usa dois na mesma orelha?

**Pietra:** Eu não, porque eu não sou menino, eu não tenho cabelo curto. Não gosto do Lorenzo porque ele bate nas meninas, ele me bate, ele faz palhaçada quando não quero.

**Marina:** Sim, porque daí a gente se vê. Ah! E aí pode ter brinquedos e carrinho de lomba, e eu adoro ter brinquedo assim. Eu disse pra minha mãe assim: isso não é justo, menina também pode usar esse brinquedo, não é justo, não é justo. Ela disse: é claro que pode usar o estacionamento. Ela me deu de aniversário de 4 anos o estacionamento e o de tubarão foi o Cláudio que me deu no Natal, namorado da minha mãe.

**Yasmim:** Os meninos são feios porque eles querem amassar as meninas. É que eu vi num desenho. Eles botando assim umas coisas e as coisas assim e daí eles pegaram as meninas e botaram elas no chão e esmagaram com o pé. Eles são uns malvados.

### MENINOS

**Yuri:** Acho legal porque menino pode correr mais rápido e também porque pode tirar a camiseta até quando adulto e menina não pode tirar a camiseta até quando é adulto. Menino é mais forte, dá p'ra fazer mais coisa. As meninas são as mais delicadas. O que eu acho mais legal de ser menino, sabe o que é? Eu gosto do Clube da Nojeira, a gente pode se pelar antes, mas agora, não dá mais. É bom a gente poder se pelar, pode fazer qualquer coisa.

**Antônio:** É muito bom ser menino. Ah, é muito bom. Muito legal, menino pode brincar de "lutinha" e eu gosto. Mais menina não gosta de brincar de lutinha, mais eu gosto.

**Pablo:** Há! há! Porque acho, porque é legal.

**Marcos:** Sim. Porque os meninos ganham dinheiro p'ra comprar picolé. Brincar de pega-pega, porque minha mãe não pode brincar de pega-pega, porque ela tem nenê.

**Marcelo:** Porque nas lojas tem mais brinquedos de meninos, eu tenho um monte de brinquedos de menino. A minha irmã é proibida de brincar com meus brinquedos e de mexer nas minhas coisas. Porque ela roubou de mim dois reais que meu pai deu p'ra mim. Ela entrou no meu quarto e pegou meu vídeo game, quando eu tava dormindo

**FALAS SOBRE MENINAS SUPERPODEROSAS**

**MENINAS**

**MENINOS**

**Joana:** Eu gosto mais da Florzinha. Ela é mais melhor e também por causa do nome dela. Elas lutam, sim. Eu vi o desenho, também a Lindinha é a mais nova e conseguiu lutar. É que todas as Meninas tem que lutar e uma ajuda a outra. A Luiza adora brincar disso, ela é sempre a Lindinha, porque ela gosta mais da Lindinha. Sempre sou a Florzinha, nunca mudo, que nem a Luiza.

A gente faz assim, daí a gente voa de faz de conta. A gente escolhe um lugar e procura um amigo para ser uma coisa. A gente tem que tentar salvar ele e lutar porque aqueles que tão fazendo mal querem aquilo.

Eu tenho as bonecas da Superpoderosas, eu tenho as bonecas pequenas e as grandes.

Ah, a Florzinha, sabe por que eu gosto da Florzinha mais? Porque ela é a líder da Florzinha e da Lindinha.

Lutam com qualquer um, as Meninas Superpoderosas elas lutam que nem um super herói deixa. Gosto mais da Lindinha porque um dia ela trouxe uma baleia prá casa dela, por isso que eu gosto mais dela.

**Marina:** A Lindinha, porque ela é mais inteligente. Me diz uma coisa, o prefeito falando que era um gato que elas tinham e hipnotizou o professor. Acordem, aquele gato e mesmo um cara mau...elas não acreditaram...a Docinho, que é a nerd disse: ah! se não fosse pelas tuas idéias idiotas. Lindinha disse: tá, então, eu sei disso porque eu tenho o filme com várias historinhas ....essa é a última.

Eu gosto também da Florzinha, é que ela é mais melhor de todas e usa uma roupa rosa, e tem um lacinho atrás do cabelo dela. Docinho quando o professor deu o nome dela, ela achou pior que todo nome, por isso ficou assim.

Mas daí o professor disse: calma, calma Docinho, o seu nome é bonito também, e ela ficou mais uma fera. As Meninas Superpoderosas lutam, porque no filme tem monstros gigantes, elas nunca conseguem derrotar nunca, mas daí ele inventa, acho que ficou maluco porque construiu um robô de metal e daí elas derrotaram o robô. Eram dois, um filhote e o pai.

**Yasmim:** *Eu gosto da amarela e da vermelha. A Florzinha é a verde eu não gosto. Sabe que tem a Docinho, a Lindinha, Florzinha e falta a Docinho. Eu acho elas linda. Elas não lutam e os meninos lutam sozinhos.*

**FALAS SOBRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

**MENINAS**

**Joana:** Eu gosto mais da Florzinha. Ela é mais melhor e também por causa do nome dela. Elas lutam, sim. Eu vi o desenho, também a Lindinha é a mais nova e conseguiu lutar. É que todas as Meninas tem que lutar e uma ajuda a outra. A Luiza adora brincar disso, ela é sempre a Lindinha, porque ela gosta mais da Lindinha. Sempre sou a Florzinha, nunca mudo, que nem a Luiza.

A gente faz assim, daí a gente voa de faz de conta. A gente escolhe um lugar e procura um amigo para ser uma coisa. A gente tem que tentar salvar ele e lutar porque aqueles que tão fazendo mal querem aquilo.

Eu tenho as bonecas da Superpoderosas, eu tenho as bonecas pequenas e as grandes.

Ah, a Florzinha, sabe por que eu gosto da Florzinha mais? Porque ela é a líder da Florzinha e da Lindinha.

Lutam com qualquer um, as Meninas Superpoderosas elas lutam que nem um super herói deixa. Gosto mais da Lindinha porque um dia ela trouxe uma baleia prá casa dela, por isso que eu gosto mais dela.

**Marina:** A Lindinha, porque ela é mais inteligente. Me diz uma coisa, o prefeito falando que era um gato que elas tinham e hipnotizou o professor. Acordem, aquele gato e mesmo um cara mau...elas não acreditaram...a Docinho, que é a nerd disse: ah! se não fosse pelas tuas idéias idiotas. Lindinha disse: tá, então, eu sei disso porque eu tenho o filme com várias historinhas ....essa é a última.

Eu gosto também da Florzinha, é que ela é mais melhor de todas e usa uma roupa rosa, e tem um lacinho atrás do cabelo dela. Docinho quando o professor deu o nome dela, ela achou pior que todo nome, por isso ficou assim.

Mas daí o professor disse: calma, calma Docinho, o seu nome é bonito também, e ela ficou mais uma fera. As Meninas Superpoderosas lutam, porque no filme tem monstros gigantes, elas nunca conseguem derrotar nunca, mas daí ele inventa, acho que ficou maluco porque construiu um robô de metal e daí elas derrotaram o robô. Eram dois, um filhote e o pai.

**Yasmim:** *Eu gosto da amarela e da vermelha. A Florzinha é a verde eu não gosto. Sabe que tem a Docinho, a Lindinha, Florzinha e falta a Docinho. Eu acho elas linda. Elas não lutam e os meninos lutam sozinhos.*

**MENINOS**

**Yuri:** Eu gosto de brincar com os pneus, no balanço, naquela coisa grande de subir no escorregador, eu gosto de brincar de todos os brinquedos do pátio, na casa grande e nos outros lugares, de Power Ranger, Mega Zorty. Na brincadeira de Power Ranger eu sempre era o chefe mas o Henrique disse: que eu era muito mandão.

Eu gosto de brincar de casinha com as meninas. Eu sou o pai de vez em quando, de vez em quando uma menina é o pai também, tem outra pessoa que faz o pai que é o Henrique, a Luiza, de vez em quando eu faço o papel de mãe, de vez em quando não gosto muito de fazer o papel de mãe e eu saio fora da brincadeira. Porque tem que cuidar do filho, tem que nanar e eu não estou muito acostumado a fazer isso.

**Antônio:** Eu gosto mais de brincar com Henrique e com o Arthur e com o Marcelo, não sei se eles conseguem brincar ao mesmo tempo juntos, por isso que eu brinco um de cada vez, assim por um dia. Porque o Marcelo é do Inter e o Yuri também mas uma coisa o Henrique é do Grêmio e eu tenho que brincar com um de cada vez, que o Henrique não gosta do Arthur, mas o Henrique gosta do Rafa, mas não dá pr'a brincar muito com eles ao mesmo tempo. Eles fazem pra mim muitas coisas erradas. O Pablo fala, quando ele tá brabo comigo, ele fala que eu sou "mulherzinha". Eu sou menino, não mulher. Ah, os meu videogame, o meu vídeo boy, mas eu só tenho um cartucho do vídeo boy. Eu pego os cartuchos do primo, que ele também tem game boy; ele tem um game boy do Snoopy, tênis que é bem difícil. Os brinquedos que eu gosto, eu vou falar o jogo primeiro, que é o "pular pizzas". Quando chega a bolsa azul tem um "troço" que pula, e tem que colocar a pizza onde o "troço" pula, pula, que é bem legal. É brincar de Hot Will, até que sei lá o quê, aranha, qualquer tipo de Hot Will,, o bicho vai pegar, Mattel. Ah, de brincar, eu gosto de Mário e Luigi; então um tem que ser o Mário e outro o Luigi, então eu quero ser o Luigi, porque o Luigi é verde, por isso é minha cor favorita, eu quero fazer ele, tá.

**Pablo:** De soldado e de polícia. Porque eu gosto.

**Marcos:** Eu gosto de brincar de pega-pega, de esconde-esconde, de carrinho e de ambulância. De pega-pega, lá embaixo do meu prédio. Não gosto de brincar com as meninas porque elas gostam de brincar de bonecas, e eu não. É que as meninas querem brincar de boneca.

**Marcelo:** *De caminhão, bombeiro, o meu robô médico e também com meus acessórios novos (arma, mira, bússola e faca).*

**FALAS SOBRE SEXUALIDADE**

**MENINAS**

**MENINOS**

**Yasmim** – Os meninos são feios porque eles querem amassar as meninas

**Marina** – Eu, o Yuri, Marcelo, Pablo, Joana, Fernanda e Yasmim a gente mostra a pexereca e mostra o pinto daí o Marcelo foi o único que mostrou a bunda.

Namoro eu beijei na boca do Yuri três vezes, uma quando tinha convidado ele pr'a ir pr'o clube. A gente se beijou no carro, e outra na escola que disse não, e outra que foi agora, quando a gente estava subindo a escada. Beijo na boca e na rodinha, aí dei um beijo na bochecha que ele saiu desmaiado.

**Fernanda:** *Eu amo o Marcelo*

**Yuri:** É de nojeira, de vez em quando a gente se pela escondido. O legal em se pelar porque a gente podia sentir arzinho, sentir aquilo. ( aquilo é arzinho)

A Yasmim pede, de vez em quando, pr'a eu se pelar. De vez em quando, eu peço para ela se pelar, ela se pela. De vez em quando ela pede para eu se pelar, eu se pelo. É um segredo.

**Antônio:** *Mais elas falam que transformam os meninos em sapo, depois tem que dar um beijo na boca e daí quando tem que virar o príncipe, que é muito chato. As meninas gostam de brincar de fazer muitas coisas, de namorar.*

## **APÊNDICE B**

### **Organização do registro no Caderno de Campo**

**13:30 – HORA DE CHEGAR**

**13:40 - HORA DO BRINQUEDO LIVRE**

**14:05 - HORA DE GUARDA-GUARDA**

**14:30 – HORA DA RODA**

**15:00 - HORA DE LAVAR AS MÃOS**

**15:20 – HORA DO LANCHE**

**16:00 – HORA DO PÁTIO**

**16:40 – HORA DE CONTINUAR AS  
ATIVIDADES**

**17:05 - HORA DO LANCHE DO AMIGO**

**17:30 - HORA DE IR PARA CASA**

**CONSIDERAÇÕES:** anotações de minhas impressões e algumas reflexões.

## APÊNDICE C

### Organização do registro no Caderno de Campo com outros momentos que ocorrem esporadicamente

**13:30 – HORA DE CHEGAR**

**13:40 - HORA DO BRINQUEDO LIVRE**

**14:05 - HORA DE GUARDA-GUARDA**

14:30 – HORA DA RODA

14:45 – HORA DA HISTÓRIA

**15:00 - HORA DE LAVAR AS MÃOS**

**15:20 – HORA DO LANCHE**

**16:00 – HORA DO PÁTIO**

**16:30 - HORA DO LANCHE DO AMIGO**

**16:45 - HORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**17:30 - HORA DE IR PARA CASA**

**CONSIDERAÇÕES:** anotações de minhas impressões e algumas reflexões.

## APÊNDICE D

<b>SÍNTESE DAS ATIVIDADES DA ROTINA</b>
<b>HORA DA ENTRADA</b>  As crianças chegam acompanhadas de seus pais, mães ou responsáveis e se dirigem ao cabideiro para guarda as mochilas. Após conduzem as crianças para o pátio e permanecem alguns minutos para fazer algumas recomendações, despedidas, abraços e beijos.
<b>HORA DO BRINQUEDO LIVRE</b>  As crianças podem escolher com quais brinquedos desejam brincar ( jogos, carrinhos, quebra- cabeças, casinha, bonecas e outros)
<b>HORA DO GUARDA-GUARDA</b>  Os brinquedos, jogos e materiais que foram utilizados par brincar devem ser organizados e guardados.
<b>HORA DA RODINHA</b>  Sentados em círculo em um tapete, contam novidades, chamada (lista dos nomes dos colegas e da professora), rotina ( colocar em ordem a rotina do dia), atividades de acordo com o projeto "O corpo Humano", no período de observação, conversas sobre datas festivas ( páscoa, dias das mães) ou visitas (sítio, Museu de Artes do Rio Grande do Sul, Museu de Ciências da PUC), contação de história.
<b>HORA DE LAVAR AS MÃOS</b>  Higiene das mãos para lanchar.
<b>HORA DO LANCHE</b>  A/o ajudante do dia ajuda a organizar os lenços para cada criança e na distribuição do lanche juntamente com a técnica em nutrição. As crianças sempre cantam musicas relacionadas alimentos.
<b>HORA DO PÁTIO</b>  Brincam nos balanços, casinha, casa da árvore, corda de Tarzan, gira-gira, escorregador e inventam inúmeras brincadeiras. A professora acompanha o grupo.
<b>HORA DO LANCHE DO AMIGO</b>  Cada dia uma criança é responsável por trazer um lanche, que será partilhado com os colegas.
<b>HORA DE IR PARA CASA</b>  As crianças retornam para suas casas.

## **APÊNDICE E**

### ***Termo de Esclarecimento Livre e Informado (para responsáveis)***

Esta pesquisa tem por objetivo realizar observações na turma do Jardim A priorizando os momentos de brinquedos e brincadeiras livres, bem como uma entrevista individualizada com cada crianças, onde elas possam expressar suas idéias e opiniões a respeito de ser menina e de ser menino. Além disso, serão realizadas anotações durante o período em que acompanharei as crianças.

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

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Judite Guerra (telefones: 3338-5410 e 99125751) e sua orientadora de Mestrado é a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Felipe de Souza da Faculdade de Educação da UFRGS.

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

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

Porto Alegre, \_\_\_\_ março de 2004.

## **APÊNDICE F**

### ***Termo de Esclarecimento Livre e Informado (professora e equipe diretiva)***

Esta pesquisa tem por objetivo realizar observações na turma do Jardim A priorizando os momentos de brinquedos e brincadeiras livres, bem como uma entrevista individualizada com cada crianças, onde elas possam expressar suas idéias e opiniões a respeito de ser menina e de ser menino. Além disso, serão realizadas anotações durante o período em que acompanharei as crianças.

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

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Judite Guerra (telefones: 3338-5410 e 99125751) e sua orientadora de Mestrado é a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Felipe de Souza da Faculdade de Educação da UFRGS.

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

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

Porto Alegre, \_\_\_\_ março de 2004.