



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS E
IDENTIDADES**

ÍGORA IRMA SANTOS DÁCIO

**OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DISCURSOS E EVENTOS**

Abaetetuba-PA
2018

ÍGORA IRMA SANTOS DÁCIO

**OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DISCURSOS E EVENTOS**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares, no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades do Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA.

Orientadora: Prof^a Dr^a Joyce O.S. Ribeiro

Abaetetuba-PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D118m Dácio, Ígora Irma Santos.
Os Mecanismos de Produção das Identidades de Gênero na Educação Infantil: Práticas, Discursos e
Eventos / Ígora Irma Santos Dácio. — 2018.
146 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, Campus
Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Abaetetuba. Escola. Educação Infantil. Identidades de gênero. Corpo. . I. Título.

CDD 372.21071

ÍGORA IRMA SANTOS DÁCIO

**OS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DISCURSOS E EVENTOS**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro – UFPA
Orientadora

Prof^a. Dra. Vilma Nonato de Brício – UFPA
Membro

Prof^a. Dra. Denise Machado Cardoso – UFPA
Membro

Prof^a. Dra. Constantina Xavier Filha – UFMS
Examinadora Externa

Abaetetuba-PA
2018

À Nicole

*Que toda forma de desigualdade lhe estimule
a se tornar uma mulher de luta e coragem.*

Minha gratidão...

À Deus, força maior, que diariamente me traz luz, inspiração e coragem para seguir em frente. À Nossa Senhora de Conceição que atendeu ao meu pedido de entrar no Mestrado e de concluí-lo com suas bênçãos.

Aos meus pais, Ana e Ivo, pela vida, pelos sábios conselhos que me ensinaram que apenas pelos estudos é possível vencer na vida. Especialmente à minha mãe, mulher guerreira que me mostrou que não devemos desistir sem ao menos tentar. Às minhas irmãs, Ivana e Ivian, e aos meus irmãos, Ivo e Ivan, pela amizade sincera, carinho e cuidado trocados ao longo dos anos.

Ao Cley, pessoa especial que tive o prazer de conhecer na UFPA e que se mostrou um grande companheiro, me dando forças do início ao fim desta caminhada, se encarregando dos serviços domésticos e, principalmente, dos cuidados com a nossa filha Nicolinda, enquanto eu estava nessa batalha que é escrever. Seu carinho e apoio foram essenciais na minha vida.

À minha sogra Clea, pelo apoio financeiro que me ajudou a prosseguir meus estudos na pós-graduação.

À professora Dra. Joyce Ribeiro uma grande mulher e profissional. Sua firmeza e comprometimento com a pesquisa me fortaleceram e me ensinaram que é possível fazer um trabalho científico com seriedade e prazer.

Às parceiras do PPGCITI, Ana Carla, Gerlane, Maria de Jesus e Dália, pelos momentos de risadas, pelos desabafos e pela motivação que ajudaram chegar até o fim.

À Diretora da escola que me permitiu realizar a pesquisa, pela forma que me recebeu, pelo tratamento ao longo dos sete meses em que estive em campo e pelo respeito com meu trabalho.

Às crianças da pesquisa, que me ensinaram que na ausência da liberdade a resistência se faz necessária e urgente, a fim de que possamos escapar aos cerceamentos impostos cotidianamente.

À Banca examinadora que contribuiu para o aperfeiçoamento desta escrita.

RESUMO

O objeto desta dissertação é o conjunto de mecanismos que atuam na produção das identidades de gênero, que foi eleito pela necessidade de compreender quais as práticas, discursos e eventos são utilizados no processo de constituição das identidades de meninos e meninas nos primeiros anos escolares. O aporte teórico dialoga com autoras/es dos Estudos de Gênero, dentre elas: Scott (1995), Louro (1997, 2000, 2001) e Felipe (1995, 2007); autores/as que discutem Identidade e Representação, como: Silva (2000a), Hall (1997, 1999, 2016) e Woodward (2000); e autoras/es que debatem a Infância e a Educação Infantil: Ariès (2014), Oliveira (2010) e Bujes (2001, 2010). Em diálogo com o referencial teórico apresentado, utilizei como método a etnografia pós-moderna (Clifford, 1998), cuja norma é a observação participante, as conversações, a escritura e a tradução das informações produzidas. Os objetivos foram reescritos a fim de abarcar as novas informações produzidas dando outros rumos à pesquisa; são eles: identificar os significados de gênero na cidade e saber como são disseminados na escola Maria Santos; observar como a ausência do recreio afeta a constituição das identidades infantis, enfatizando suas resistências; explicar o processo de normalização das condutas de meninos e meninas por meio das práticas e discursos, bem como as negociações infantis; identificar os efeitos dos eventos escolares no processo de constituição das identidades de gênero na Educação Infantil, ressaltando as aceitações infantis. Como resultado, aponto que as identidades de gênero se constituem por meio de diferentes práticas escolares no espaço escolar, como os eventos e os discursos escolares. Entretanto, as crianças não são passivas nesse processo, pois elas participam ativamente quer negociando, quer resistindo às imposições que visam constituí-las como meninos e meninas, futuros homens e mulheres “de verdade”.

Palavras-chave: Abaetetuba. Escola. Educação Infantil. Identidades de gênero. Corpo.

ABSTRACT

The object of this paper is the set of mechanisms that act in the production of gender identities, elected by the need to understand which the practices, speeches and events are used in the process of boys and girls' identities constitution in the early years of school. The theoretical contribution dialogues with authors of Gender Studies, among them: Scott (1995), Louro (1997, 2000, 2001) and Felipe (1995, 2007); authors that discuss Identity and Representation, such as: Silva (2000a), Hall (1997, 1999, 2016) and Woodward (2000); and authors who discuss the Childhood and the Child Education: Ariès (2014), Oliveira (2010) and Bujes (2001, 2010). In dialogue with the theoretical framework I used as a method the postmodern ethnography, which standard is the participant observation, the conversations, the writing and the translation of the information produced. The purposes were rewritten in order to include the new information produced giving other directions to the research; they are: Identify the gender meanings of the town and know how they are disseminated at the Maria Santos School; to notice how the absence of recess affects the constitution of children's identities, emphasizing their resistences; to explain the process of normalization the boys and girls' conducts through the practices and discourses, as well as the children's negotiations; to identify the effects of school events in the process of gender identities in the Child Education, emphasizing children's acceptances. As a result, I point out that gender identities are constituted by different school practices, as by events and / or school speeches. However, children are not passive in this process, in which they actively take part either in negotiating or resisting the impositions that aim to constitute them as boys and girls, future "real" men and women.

Keywords: Abaetetuba. School. Child Education. Gender identities. Body.

INDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Fotografando a Colação de Grau	23
Imagem 2: Muro principal da escola (Lado esquerdo)	25
Imagem 3: Muro principal da escola (Lado direito)	25
Imagem 4: Ilustração nas paredes da escola	26
Imagem 5: Parquinho da escola	26
Imagem 6: Mapa de Abaetetuba	31
Imagem 7: Bandeira de Abaetetuba	32
Imagem 8: Porto de Abaetetuba	33
Imagem 9: Portal de Abaetetuba	34
Imagem 10: Arte abaeteuara	35
Imagem 11: Lanche na mesa da professora	45
Imagem 12: O recreio observado em outra turma	46
Imagem 13: Cronograma de horários	54
Imagem 14: “Vou fazer um castelo grande”	57
Imagem 15: Velozes e corajosos	57
Imagem 16: “Meu bebê já tá com fome”	57
Imagem 17: “Bora fazer comidinha	57
Imagens 18: Conversas na pia	63
Imagens 19: Meninos conversando	63
Imagens 20, 21 e 22: Desenhos feitos pelas crianças	65
Imagens 23, 24 e 25: Desenhos feitos pelas crianças	66
Imagens 26, 27, 28 e 29: Desenhos feitos pelas crianças	67
Imagem 30: Vamos lanche?	70
Imagem 31: Aproximações no recreio	71
Imagem 32: A negociação do lanche	71
Imagem 33: Diversão no parquinho	73
Imagem 34: A vida em movimento	73
Imagem 35: Os corpos assexuados	92
Imagem 36: "Vocês sabem o que é parte íntima?"	94
Imagem 37: "Olha ela tá pelada"	96
Imagem 38: A separação das meninas	107
Imagem 39: Com quem?	111

Imagem 40: Anjos tem gênero	112
Imagem 41: Presente dos anjinhos	114
Imagem 42: Lembrança das estrelinhas	114
Imagem 43: O ensaio da valsa	119
Imagem 44: Outros pares	119
Imagem 45: Maquiando as meninas	121
Imagem 46: Hora da maquiagem	121
Imagem 47: A foto para o convite da colação de grau	124
Imagem 48: A Bela Adormecida	126
Imagem 49: O Príncipe e a Branca de Neve	126
Imagem 50: A Pequena Sereia	126
Imagem 51: Pannel de fotos	126
Imagem 52: A foto das princesas	128
Imagem 53: A foto dos heróis	128
Imagem 54: Brilho e beleza no Príncipe e na Princesa	130
Imagem 55: Presenteando uma princesa	133
Imagem 56: O presente do príncipe	133
Imagem 57: O momento da valsa	135
Imagem 58: A dança das princesas	135
Imagem 59: Crianças da minha aquarela	136

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 A etnografia pós-moderna: construindo o (ir) real	15
2 Etnografia pós-moderna, diferença e poder	18
3 Problema de Pesquisa	24
I. TRILHANDO OS CAMINHOS DA CIDADE	30
1.1 Abaetetuba: Gênero, Representação e Identidade	36
1.2 Repensando o Gênero na Cidade	40
II. O RECREIO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	43
2.1 O controle infantil na ausência do recreio	46
2.2 Identidades resistentes no espaço escolar	58
III. A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E DAS SEXUALIDADES NAS INFÂNCIAS	75
3.1 Discursos que constituem os corpos	75
3.2 Corpos que escapam	88
IV – IDENTIDADES DE GÊNERO NOS EVENTOS ESCOLARES	105
4.1 Obediência e Recompensa no Auto de Natal	106
4.2 Construindo Príncipes e Princesas na Colação de Grau	115
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	136
REFERÊNCIAS	139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sou fera, sou bicho
Sou anjo e sou mulher
(1º de Julho, Renato Russo).

Ao iniciar esta escrita questiono-me qual identidade acionar, pois somos constituídas por várias identidades, dando liberdade a uma, ou várias, a depender do contexto. No entanto, se essas várias identidades que muitas vezes são contraditórias e/ou não-resolvidas, como defende Stuart Hall (1999), têm algo em comum é porque todas foram domesticadas para ser anjo, justamente por ter “nascido” mulher. Entretanto, se de acordo com Simone de Beauvoir (1970) não se nasce, mas torna-se mulher, esse processo de tornar-se foi por mim subjetivado como difícil, doloroso e desigual.

Minhas primeiras experiências com a desigualdade de gênero estimularam meu interesse por esse debate. Lembro que meu pai e minha mãe trabalhavam fora, ele saía de madrugada para trabalhar em outra cidade, porém sempre acordavam juntos e ela preparava seu café. Ambos trabalhavam em dois horários, e, ainda assim, era o dever de minha mãe chegar antes e preparar o jantar, correndo o risco de ser reprovada caso a comida não tivesse do agrado dele. Cresci tendo como exemplo uma figura masculina autoritária e uma figura feminina submissa, o que me inquietava e, de certa forma, me entristecia por acreditar que por ser mulher estava condenada a ter o mesmo destino.

Da mesma forma, na escola assistia a desigualdade no tratamento entre meninos e meninas, pois nós, enquanto meninas, deveríamos ser o exemplo da turma no quesito comportamento. Em meio a tantas lembranças, me recordo da terceira série, de estar correndo com os meninos na hora do recreio quando a professora me chamou a atenção com certo ar de decepção, dizendo: “*mas até tu Ígora?*”, quando me viu brincando com eles. Naquele momento, assim como no ambiente doméstico, me sentia intimidada, aprisionada no carma que era ser mulher, diferentemente dos meninos que tinham total liberdade para ser criança, sem sofrer advertências por isso.

Após inúmeras lembranças negativas tanto no âmbito familiar, quanto no escolar, comecei a me encontrar enquanto mulher no ambiente acadêmico, no curso de Pedagogia, no qual conheci professoras independentes, críticas e feministas. No entanto, devido à ausência de debate no campo dos Estudos de Gênero, com exceção da disciplina Teorias do Currículo, ministrada pela professora Dra. Vilma Brício, minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso enveredou por outros caminhos. Seduzida pela área de História, investiguei as lutas e as

formas de resistência na educação em Abaetetuba durante o Golpe Civil-Militar, na década de 1970, orientada pelo professor Dr. Augusto Sarmiento-Pantoja.

Meses após concluir a graduação engravidei e nas vésperas do parto fui aprovada na Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/UFGA). O curso foi à distância, mas a matrícula presencial, em Belém, coincidindo com meu período de pós-parto. Ainda assim, viajei com os olhos cheios de lágrimas e com os seios cheios de leite, carregando a culpa de que deveria estar com minha filha, pois era um período que precisava dedicar a ela.

Durante toda minha vida acreditei que a maternidade seria a fase em que me sentiria realizada, completa, mas a realidade não foi bem essa. Em momento algum rejeitei minha filha ou nutri por ela sentimentos que não fossem de carinho, amor e proteção. Entretanto, na maternidade pude compreender o quanto é difícil e cansativo ser mãe e ter que conviver com a culpa por me sentir desse jeito, pois somos constituídas por inúmeras instâncias, que romantizam a maternidade, nos mostrando mulheres plenas, felizes, belas e equilibradas emocionalmente.

Elisabeth Badinter (1985) discute essa confusão de sentimentos em *Um Amor Conquistado: O mito do amor materno*, onde a aptidão materna significa aceitar o sofrimento que é compensado pelas alegrias da maternidade, caso contrário a mulher torna-se vítima de um masoquismo cruel, resultado do sentimento de culpa. Culpa esta que vinha carregando na difícil tarefa que é ser mulher e mãe.

Enquanto cursava a especialização em EPDS, fui aprovada na Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI). Nela vi a oportunidade de discutir relações de gênero, por meio da disciplina Diversidade: Políticas Públicas, Escola e Sociedade I (Gênero). Algo que me despertou a atenção na época foi uma campanha da Justiça Eleitoral voltada para estimular a participação feminina na política. Dessa forma, orientada pelo professor Dr. Milton Ribeiro, busquei compreender as razões que levavam à pequena participação das mulheres na política na cidade de Abaetetuba¹.

Concluindo a especialização, passei a ter uma maior aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Educação (Gepege), o qual, na figura da professora Dra. Joyce Ribeiro, ampliou meu referencial teórico, trazendo grande contribuição pessoal e acadêmica para a participação de eventos e para o prosseguimento nos estudos.

¹ DÁCIO, Ígora Irma Santos; RIBEIRO, Milton. Mulheres de Abaetetuba: trajetórias femininas na cena política de uma cidade no interior paraense. *Amazônica-Revista de Antropologia*, 2017, 8.2: 284-308

Dessa proximidade construí um projeto de pesquisa motivada pelo interesse em entender em que momento da vida escolar as crianças começam a constituir suas identidades de gênero, para que possam agir da forma esperada pela sociedade, que valoriza mais a mulher no espaço privado que no espaço público. A Educação Infantil foi eleita, por acreditar na importância dos primeiros anos escolares, nos quais as crianças passam a se socializar com outras, aprendem a lidar com as diferenças e também a obedecer a regras, que não aquelas instituídas no ambiente doméstico.

A Educação Infantil é um importante espaço de convivência social, desempenhando, dessa forma, um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais, como aponta Jane Felipe (2007). Ainda que não somente a escola seja responsável pela construção identitária, ela se constitui como importante espaço de vivências singulares e plurais, de acordo com Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2004).

Assim, com o intuito de realizar a pesquisa me inscrevi na seleção do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) e optei pela desistência da especialização em EPDS, pois o período da produção da monografia coincidiu com a abertura do edital do referido processo seletivo.

Tão logo aprovada na seleção do Mestrado do PPGCITI, fui orientada pela Dra. Joyce Ribeiro, minha orientadora, que já deveria iniciar a pesquisa de campo, pois como trabalharíamos com a pesquisa etnográfica pós-moderna precisaríamos de um tempo relativamente extenso para seu desenvolvimento. Após tentar iniciar a pesquisa em uma instituição particular no centro de Abaetetuba e ser recusada, devido à direção não permitir a realização de pesquisas por um longo período, me dirigi ao bairro Esperança², em busca de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

O bairro Esperança é um bairro misto, pois assim como em algumas ruas as pessoas contam com asfalto, saneamento básico, iluminação pública, em outras, o descaso do Estado é visível. Nestas ruas, as pessoas não possuem uma vida digna, pois enfrentam vários problemas sociais, sendo um deles a falta de água. Aspectos como a carência, a violência e o tráfico de drogas também compõem uma parte do bairro, que como: São João, São José, Mutirão, são compostos por pessoas que se deslocaram das ilhas para a cidade. De acordo com Jones Gomes (2012, p. 163) o bairro Esperança é marcado por um conjunto muito: “[...]”

² O nome do bairro é fictício, assim como o nome do local e dos sujeitos da pesquisa.

problemático de questões sociais, como falta de água, saneamento básico, energia elétrica, habitação e ruas tráfegáveis, além da vulnerabilidade da população à violência urbana e ao tráfico de drogas”. Quadro que se reflete nos casos de assaltos frequentes no bairro.

O Esperança é um bairro residencial, mas possui algumas lojas de materiais de construção, supermercados, bares, dentre outros. O bairro abriga igrejas evangélicas e católicas, dentre estas as igrejas de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a de Santa Luzia. O bairro conta com a escola municipal de ensino fundamental Cônego Luís Varela e de nível médio com as escolas Pedro Teixeira, Irmã Stella Maria e Maria Oscarina Silva Pereira, que é um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

O bairro não possui creche, mas conta com uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), na qual fiz minha segunda tentativa a fim de realizar a pesquisa. Então, após perguntar ao porteiro se poderia entrar para falar com a diretora e ele me permitir, adentrei seus espaços e fiquei encantada. Assim que entrei me senti descobrindo um novo mundo, que até então não possuía nenhuma familiaridade. Enquanto observava cada detalhe esqueci a insegurança de ser recusada novamente e apenas contemplei o lugar, que se tornaria o meu local de pesquisa, no qual me dedicaria a fim de compreender como a escola produz identidades de gênero na Educação Infantil.

Tão logo me informei sobre quem era a diretora, fui até ela e apresentei-me enquanto estudante de pós-graduação da UFPA, apresentando também o ofício fornecido por minha orientadora do PPGCITI contendo meu interesse de pesquisa e enfatizando que caso ela permitisse a realização, manteria a escola e seus/suas funcionários/as no anonimato. A diretora concordou, porém, precisaria consultar as professoras, por isso pediu meu número de celular para entrar em contato.

Aguardei ansiosamente sua ligação, mas não obtive nenhum retorno o que me fez desanimar, porém, insistente, retornei à escola, e a diretora me falou que havia esquecido de conversar com as professoras, mas me garantiu que à tarde teria uma resposta a dar. À tarde me dirigi novamente até a escola, e soube pela diretora que poderia iniciar a pesquisa, porém com os feriados da Semana Santa, adiei para a semana seguinte. Assim, iniciei a pesquisa na Escola Maria Santos³ no dia 17 de abril de 2017, às 13h, utilizando como método a etnografia pós-moderna, cujas características, origem, principais autores e sua relação com a cultura, identidade e poder, serão expostos a seguir.

³ Nome fictício, pois como informado anteriormente afirmei para a diretora que manteria no anonimato o nome da escola e dos sujeitos da pesquisa.

1. A etnografia pós-moderna: construindo o (ir) real

A palavra etnografia tem origem nos termos *ethnos* e *graphein*, que significa o estudo descritivo da cultura de determinado grupo ou povo. A etnografia foi desenvolvida originalmente na Antropologia, que por sua vez, teve seu desenvolvimento no contexto da expansão colonial europeia, consolidando-se como o estudo do *outro*, por volta de 1860 a 1920, de acordo com Patrícia Jordão (2004). Deste modo, o método etnográfico tem origem a partir do interesse dos/as pesquisadores/as sociais em compreender a vida de sociedades não europeias, ocorrendo a partir da inserção no contexto social que objetivavam pesquisar.

A tradição antropológica é marcada por diversos trabalhos, dentre eles o de Bronislaw Malinowski, *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), realizado nas Ilhas Trobriand em Nova Guiné. Malinowski trata o trabalho antropológico como científico, defendendo que: “[...] Em qualquer ramo do conhecimento, os resultados de uma pesquisa científica devem ser apresentados de maneira totalmente neutra e honesta” (MALINOWSKI, 1978, p. 18). O autor também defende que os fatos falem por si e que os comportamentos e fenômenos não sejam negligenciados no ato que ele trata como recolha de dados.

Ainda assim, a contribuição de Malinowski é inestimável para a pesquisa etnográfica, uma vez que ele discute a importância do/a pesquisador/a relacionar à teoria aos fatos, não apenas lançando as redes na busca por informações, mas agindo de forma ativa nesse processo. Conceitos importantes também foram cunhados pela tradição antropológica, como estranhamento e relativização, que visavam tratar das transformações necessárias para olhar o outro, o diferente, aquele que se distancia da cultura do/a pesquisador/a, como ressaltam Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornélia Eckert, (2008).

A partir da década de 30, no contexto de crise econômica, tornou-se foco das pesquisas europeias e americanas os efeitos da expansão urbana e da industrialização, assim o contexto das pesquisas migrou para os grandes centros urbanos. Outro agravante foi o período pós-guerra, quando o imperialismo sucede o colonialismo, revelando fraturas na ciência moderna e questionando a validade de um paradigma racionalista e experimental, na chamada “Crise dos Paradigmas” (JORDÃO, 2004).

A ciência moderna dominante, o positivismo, com seus pilares na razão científica, na busca da verdade, no sujeito centrado e no progresso, passaram a ser questionados por não ser “adequados” aos estudos e pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas. Assim, uma nova forma de produzir pesquisa nas Ciências Sociais surge no contexto de uma ruptura epistemológica (ROCHA; ECKERT, 2008).

A Crise Epistemológica englobou diferentes setores da sociedade, como o social, o político, o cultural e o econômico. Essa crise teve início no pós-guerra, prosseguindo com a crise econômica a partir da década de 1970, tendo seu ápice na década de 1990, período marcado pela derrocada do socialismo real no leste europeu e, conseqüentemente, pela desconfiança das bases marxistas. Esse cenário provocou novos questionamentos sobre a validade dos modelos teóricos e científicos disponíveis, visto que estes pareciam não conseguir justificar satisfatoriamente o vendaval de mudanças que ainda está ocorrendo, de acordo com Joyce Ribeiro (2001).

Diante disso, surgem modelos alternativos, posteriormente intitulados “paradigmas qualitativos”, em oposição à razão científica dominante. Esses novos paradigmas levam em consideração as contribuições de outras metodologias e abordagens, como o funcionalismo, o estruturalismo e o conjunto de teorias críticas.

Paralelamente a esse cenário, cresce o movimento chamado de “virada linguística”, influenciada por autores como Nietzsche, Foucault e Derrida, na qual se multiplicaram as contribuições das teorizações pós-críticas⁴. A linguagem torna-se central; a partir da justificativa de que o falante não pode fixar um significado (valores, crenças, condutas, ideias) de forma final, já que as palavras não possuem um único significado, mas que atribuídos por múltiplos sujeitos, carregam uma infinidade de significações.

Sobre a virada linguística, Hall (1997) argumenta que há um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação⁵, que têm uma posição privilegiada na construção e circulação dos significados. Na virada linguística, o discurso, o texto e a linguagem se constituem enquanto importantes instrumentos para poder analisar as diferentes visões de mundo, uma vez que é por meio da representação que atribuímos significados, construímos identidades que tem por base relações de poder.

É esse cenário científico de mudanças que permite o surgimento da etnografia pós-moderna, que tem como autores principais James Clifford, George Marcus, Stephen Tyler, Dick Cushman, entre outros. O termo pós-moderno representa o distanciamento com a epistemologia moderna e seus princípios. Dessa forma, a etnografia pós-moderna valoriza o contexto, o significado, a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos em um cenário marcado pela globalização que envolve um entrecruzamento cultural, econômico e

⁴ Aqui situam-se as contribuições chamadas de pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e a abordagem desconstrutiva dos Estudos Culturais.

⁵ Para os Estudos Culturais a representação não é processo mental, mas sim, produto da linguagem.

social. Por esta razão, George Marcus (2004, p.1) defende que: “[...] a pesquisa de campo tradicional mostra-se inadequada aos novos temas de investigação da antropologia em um mundo mais complexo, integrado e fragmentado produzido pela globalização”, que requer um método que abarque essas novas complexidades.

Entretanto, a etnografia pós-moderna não se constitui como campo unificado, por isso apresenta três correntes que se enveredam por diferentes caminhos. São elas: a meta-etnografia ou meta-antropologia ou etnografia pós-moderna, que valoriza o gênero literário como objeto de pesquisa; a etnografia experimental ou dialógica, que busca redefinir a observação no trabalho de campo em sua relação com os outros; e a vanguarda pós-moderna, que defende a ruptura com a antropologia clássica, por isso refere-se à crise científica (JORDÃO, 2004).

A etnografia pós-moderna diferencia-se da etnografia clássica por meio de seus princípios: enquanto na clássica o/a pesquisador/a se detém a realizar uma densa descrição de seu objeto e tenta ocultar-se na escrita, na etnografia pós-moderna o/a pesquisador/a escreve levando em conta sua subjetividade⁶, uma vez que a escrita não é neutra, mas permeada por suas representações. Outro fator que distancia a etnografia pós-moderna da etnografia clássica é o foco nas relações de poder e nas diferenças (gênero, sexualidade, etnia, nação, geração) que a interliga aos interesses dos Estudos Culturais.

Estando localizada no debate dos Estudos Culturais, a presente pesquisa apresenta-se como interdisciplinar na medida em que “[...] nenhuma disciplina acadêmica é capaz de apreender a plena complexidade (ou seriedade) da análise”, como afirma Richard Johnson (2000, p. 22). A interdisciplinaridade possibilita a construção do conhecimento a partir da contribuição de diversas áreas, tornando o objeto de pesquisa interdisciplinar passível de ser analisado por diversas vertentes, pela interação entre as disciplinas.

Sendo assim, este estudo conta com as contribuições de diferentes áreas, dentre elas: a antropologia que auxiliou no fazer etnográfico; a arquitetura que contribuiu com a análise do espaço físico escolar na produção de identidades e subjetividades; a geografia que ajudou na explanação acerca da descrição das coordenadas geográficas da cidade de Abaetetuba; a história que possibilitou a análise acerca dos corpos dóceis⁷ fabricados historicamente por

⁶ A subjetividade diz respeito aos “nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (Cf. Woodward, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Editora Vozes: 12ª Ed.

⁷ Me deterei nesse debate ao longo da pesquisa com base em Michel Foucault (2010).

meio da disciplina nas prisões e em outros espaços; a pedagogia que subsidiou a análise acerca dos processos educativos que constituem as identidades infantis; a psicologia que auxiliou na análise do comportamento infantil nos diferentes espaços; a filosofia que contribuiu no debate acerca da linguagem, do conhecimento.

Os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo de luta, negociações e resistências (HALL, 2003), onde há uma disputa de diferentes grupos por maior representatividade no meio social. Por isso eles não neutros e possuem posicionamento claramente político, na medida em que questionam as relações de poder, aliando-se aos grupos historicamente dominados e, dessa forma, possibilitando uma intervenção política e social.

Os Estudos Culturais abordam importantes questões como a cultura, a identidade e sua ressignificação. Esse debate ocorre pela compreensão de que é no âmbito cultural que diferentes sujeitos procuram resistir perante os significados legitimados por grupos com maior poder social, como defende Marisa Vorraber Costa (et al., 2003).

Na medida em que a escola se apresenta marcada pela diferença, ela se constitui como um espaço marcado por relações de poder, em que os grupos lutam por significação. Por esta razão, a articulação na pesquisa entre Estudos de Gênero e Estudos Culturais pareceu bastante produtiva, por possibilitar a imersão no espaço escolar, lançando um olhar para as práticas excludentes e discriminatórias enraizadas no meio educacional.

Ainda no contexto dos Estudos Culturais, a etnografia se apresenta enquanto método privilegiado de análise, pois ela permite reconstruir a posição social dos sujeitos da pesquisa (JOHNSON, 2000). Visibilizando as relações de poder envolvidas durante o processo de pesquisa, como na escola pesquisada.

2. Etnografia pós-moderna, diferença e poder

Cultura, diferença e poder são focos da etnografia pós-moderna. A concepção de cultura na etnografia pós-moderna aproxima-se da concepção de cultura dos Estudos Culturais, onde ela é considerada como instrumento para compreender os diferentes contextos sociais e políticos, bem como para visibilizar as relações de poder existentes nas práticas socioculturais.

Assim, a cultura é concebida como um campo de luta, onde há uma disputa entre os indivíduos de diferentes grupos por imposição de significados no meio social, há um: “[...]”

campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas”. (HALL, 2003, p. 255). Clifford (2016) aproxima-se dessa concepção ao afirmar que as culturas são produzidas no contexto histórico e são contestadas de forma ativa, não podendo ser reduzidas a um mero objeto científico.

Sendo assim, a etnografia pós-moderna não pode ser vista como um campo neutro, alheio ao debate que envolve a relação existente entre identidade, diferença e poder. Por esta razão, não pode ser compreendida separada de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade (CLIFFORD, 1998), onde o/a pesquisador/a representa o *outro* a partir de seu olhar:

Isto quer dizer que o (a) antropólogo (a) vivencia seja na interação face a face, seja no ato de refletir sobre esta experiência, o momento de descoberta do Outro, mas onde o pesquisador faz sempre um retorno a si mesmo porque ele também se redescobre no Outro. O (a) antropólogo (a) reconhece, ao se relacionar na pesquisa de campo, uma diferença, uma separação de valor, um abismo entre valores que é definido desde a fundação da premissa de estranhar o Outro como de relativismo cultural (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 8)

Deste modo, a pesquisa etnográfica encontra-se nitidamente nas redes do poder, uma vez que representar o *outro* significa falar a partir de determinado local, construir a imagem dele a partir da minha, envolve a subjetividade do/a pesquisador/a, em uma constante negociação. Nesse movimento, a etnografia pós-moderna contextualiza fatos, inventa sujeitos e produz informações no trabalho de campo que tem como um de seus pilares a observação participante.

A observação participante, que segundo Clifford (2016), é a fórmula clássica do trabalho antropológico, é essencial na pesquisa etnográfica, uma vez que ela permite a inserção no local de pesquisa, a imersão no cotidiano, a partir da ideia de que somente através dessa imersão é possível o/a antropólogo/a compreender a outra cultura, como defende Tereza Caldeira (1988). Daí que o trabalho de campo exija um grande envolvimento e interação por parte do/a pesquisador/a:

A interação é a condição da pesquisa. Não se trata de um encontro fortuito, mas de uma relação que se prolonga no fluxo do tempo e na pluralidade dos espaços sociais vividos cotidianamente por pessoas no contexto urbano, no mundo rural, nas terras indígenas, nos territórios quilombolas, enfim, nas casas, nas ruas, na roça, etc, que abrangem o mundo público e o mundo privado da sociedade em geral. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 3)

Assim, a inserção no cotidiano permite acompanhar o dia a dia do local e dos sujeitos da pesquisa, o considerado como comum, rotineiro, adquire destaque, pois deixa de ser banalizado. Vivenciar o cotidiano do *outro*, possibilita a construção das informações, por

meio da desnaturalização de práticas, comportamentos, ações consideradas como corriqueiras e, por isso, sem importância.

A observação participante constitui a autoridade etnográfica, pois o/a pesquisador/a baseia o conhecimento produzido pela sua experiência pessoal no local e com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o/a pesquisador/a utiliza de estratégias retóricas a fim de persuadir o/a leitor/a acerca da realização da pesquisa de campo. Para tanto, Vincent Crapanzano (2016, p. 93), alerta que o/a pesquisador/a: “[...] precisa fazer com que sua mensagem seja convincente”, o que: “[...] requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais (CLIFFORD, 1998, p. 20)”.

Isto significa dizer que para a produção de informações é necessário interagir, inventar-se e reinventar-se em um processo de constante aprendizado e construção do *outro*. Uma das formas que garante essa interação são as conversações, responsáveis pelas múltiplas vozes, pelos diálogos, pela polifonia presente no texto etnográfico, tal como ressalta Stephen Tyler (2016):

Como a etnografia pós-moderna privilegia o “discurso” em detrimento do “texto”, ela traz para o primeiro plano o diálogo, em detrimento do monólogo, e enfatiza a natureza cooperativa e colaborativa da situação etnográfica, em contraste com a ideologia do observador transcendental (p. 188).

Daí que a pesquisa etnográfica necessita ser construída em conjunto com os sujeitos da pesquisa, para que posteriormente apareçam outras vozes, diferentemente de um monólogo, onde somente uma voz narra e dá o tom da pesquisa. As conversações na pesquisa se dão por meio de uma comunicação acolhedora e respeitosa (JORDÃO, 2004). Contrariamente às entrevistas em que os sujeitos são questionados por meio de perguntas previamente selecionadas, na etnografia pós-moderna as conversações se constituem como um processo livre e fluido.

As conversações são registradas no diário de campo, importante instrumento para anotar as reflexões, informações e dados produzidos na pesquisa de campo. É por meio da escrita no diário de campo que o/a pesquisador/a tem a oportunidade de textualizar as observações, conversações, incluir seu olhar, suas percepções acerca do ambiente e dos sujeitos da pesquisa. Para Rocha e Eckert (2008):

Os diários íntimos dos antropólogos trazem farta bibliografia sobre os medos, os receios, os preconceitos, as dúvidas e as perturbações que o moveram no interior de uma cultura como forma de compreensão da sociedade por ele investigada. Trata-se de anotações diárias do que o (a) antropólogo (a) vê e ouve entre as pessoas com que ele compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. (p. 4).

Desta forma, o diário de campo materializa o transcorrido durante a pesquisa, apontando próximos passos, dúvidas, impressões, conversações realizadas em campo. O diário de campo pode ser tido como um documento, uma vez que se constitui como registro físico acerca de determinada cultura, povo, comunidade, entre outros.

Outro fator que compõe a etnografia pós-moderna é a escritura que vai além da simples descrição dos fatos observados, pois envolve a subjetividade do/a pesquisador/a, suas representações, por isso não pode ser classificada como meramente neutra ou mesmo imparcial. No caso de haver uma objetividade, uma neutralidade, ou mesmo um “desinteresse”, estes são minados pelo interesse pessoal do/a pesquisador/a em sua tentativa de constituir sua autoridade e estabelecer um vínculo com seus/suas leitores/as e/ou interlocutores/as, tal qual esclarece Crapanzano (2016).

Uma vez que a escritura não é neutra, ela se organiza como uma “[...] atividade não controlada e multisubjetiva, ganha coerência por meio de atos específicos de leitura” (CLIFFORD, 1998, p. 57). Dito de outra forma, a etnografia permite múltiplos significados, leituras e interpretações, visto que não tem a pretensão de preencher todas as lacunas, mas gerar lacunas na medida em que preenche outras (CLIFFORD, 2016) em um processo dotado de provisoriiedades e instabilidades.

Associada à escritura encontra-se a tradução cultural, visto que a primeira se apresenta como resultado da segunda, que relaciona-se à interpretação que o/a pesquisador/a fará no período após a pesquisa de campo com os dados produzidos. Por meio da tradução ele/a terá a oportunidade de analisar, organizar, sistematizar e refletir acerca das informações produzidas, por esta razão ela se constitui em uma tarefa difícil, visto que:

Requer a solução prévia de alguns impasses, entre eles, a forma de registro das informações pelo tradutor: se se traduz garantindo a fluência e a inteligibilidade do leitor, apagando as particularidades da experiência nativa, ou se mantém a intenção e o sentido original do texto do nativo com suas particularidades, possibilitando o leitor perceber o foco do problema de pesquisa e o caminho escolhido pelo tradutor (RIBEIRO, 2013, p. 147).

Dessa forma, o trabalho da escritura e da tradução cultural na etnografia é permeado pelas decisões do/a pesquisador/a, uma vez que ele/a pondera sobre quais aspectos abordar, a forma de abordá-los e quais fatores podem ser postos em segundo plano. Por isso o trabalho etnográfico é artesanal (CLIFFORD, 2016), pois se apresenta enquanto uma construção, um entrelaçamento de subjetividades, escolhas e renúncias, em que o/a pesquisador/a constrói a si e ao *outro*.

Sendo artesanal, a tradução é inventiva, criativa, fluida, exigindo a sensibilidade do/a pesquisador/a aos pormenores da pesquisa. Assim, se a tradução cultural é permeada pela

subjetividade do/a pesquisador/a, carregando sua representação, ela “[...] não é asséptica, é negociada em meio às relações de poder, logo, envolve no mínimo duas subjetividades” (RIBEIRO, 2013, p. 53). Uma de quem pesquisa e outra do sujeito pesquisado.

Diferentemente da tradução que é livre a escritura é negociada, isso ocorre porque a produção de informações, as conversações, o período em campo é assinalado pelos problemas de pesquisa como omissão, negação dos sujeitos em colaborar. Essas dificuldades, frustrações também se apresentam no processo de tradução, onde o/a pesquisador/a “[...] se interroga sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro, procura expor no texto as suas dúvidas, e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial” (CALDEIRA, 1988, p. 133). Parcialidade esta marcada pelo reconhecimento de que as informações produzidas são provisórias, são particulares, e não têm a pretensão de responder todas as dúvidas que porventura surgirem, mas provocar outras.

Durante a pesquisa etnográfica são construídas identidades, no que Clifford (1998) trata como a automodelagem etnográfica. Essas identidades se constroem tendo por base os interesses do/a pesquisador/a em que ele/a se inventa, encena, produz um outro eu (ou eus) que constituirá seu trabalho de campo e, até mesmo, a tradução que fará posteriormente. Sendo assim:

[...] a antropologia baseada no trabalho de campo, ao constituir sua autoridade, constrói e reconstrói coerentes outros culturais e eus interpretativos. Se esta automodelagem etnográfica pressupõe mentiras de omissão e de retórica, ela também torna possível o relato de poderosas verdades (CLIFFORD, 1998, p. 126).

Resulta, assim, que a automodelagem etnográfica pode ser compreendida como a “carta na manga” do/a pesquisador/a. Isso ocorre porque a realização da pesquisa de campo requer a criação de estratégias para a produção de informações, para a negociação que não ocorre de forma passiva, mas muitas vezes conflitiva. Daí o/a pesquisador/a criar uma nova subjetividade para alcançar seus objetivos ou mesmo lançar outros.

Assim, a grandiosidade, a transcendência da etnografia pós-moderna se constrói justamente na imperfeição, nas lacunas e nas incompletudes presentes na escritura (TYLER, 2016), dotada de provisoriedade e incertezas. A etnografia pós-moderna é politizada, entrecortada por subjetividades, relações de poder, em que pesquisador/a e sujeitos da pesquisa se constroem mutuamente, em um processo híbrido, fragmentado e dotado de conflitos, porém permeado pela magia e beleza de textualizar o (ir) real. Texto este entendido não somente no sentido escrito, mas enquanto: “[...] um conjunto de signos dotado de algum

sentido”, como esclarece Tomaz Tadeu da Silva (2000b, p. 106), podendo ser um cartaz, uma imagem, uma figura ou fotografia.

No entanto, aí repousa outro desafio, pois imergir imagetivamente aos momentos da pesquisa em campo pode significar simplificações e exclusões (CLIFFORD, 2016) da beleza do momento observado, da magia e das cores do imediato que, ainda assim, ousei produzir, como vemos a seguir:

Imagem 1: Fotografando a Colação de Grau



Fonte: Rego (2018).

A imagem acima foi capturada por meu companheiro, no último dia da pesquisa, na ocasião da Colação de Grau das crianças que vinha acompanhando durante a pesquisa. A justificativa dada por ele é de que precisava de algo que ilustrasse meus momentos finais na pesquisa e nada melhor do que uma fotografia registrada a partir de outro olhar, que não o meu de pesquisadora. É uma fotografia que diz muito, pois ela delata que o que a câmera enquadra é muito pequeno se comparado às cores, ao movimento, ao som que embalou esta noite tão esperada pelas crianças, pelos/as funcionários/as e, até mesmo, por mim.

Diante disso, resta-me reinventar os momentos, apresentar as conversações, expor minhas inquietações, reflexões e dialogar com os autores e autoras. Utilizando-me de diferentes estratégias a fim de trazer vida, por meio desta escritura muito particular e provisória, ao que neste momento já é passado, mas não deixa de ser real.

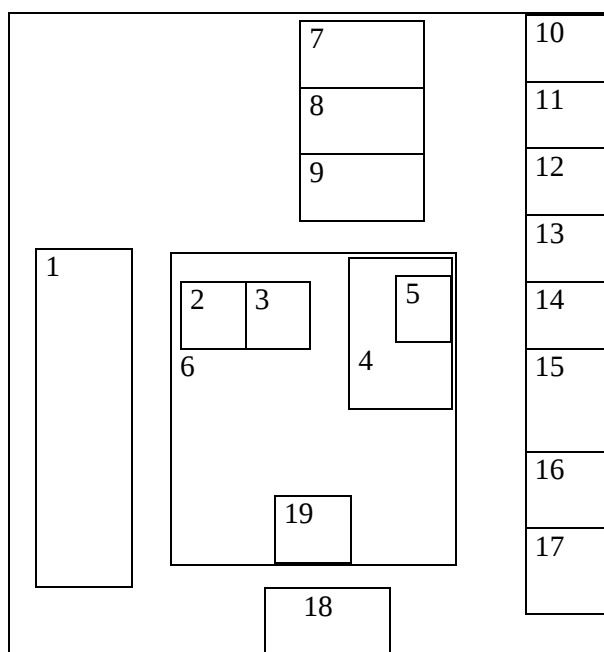
3. O problema de pesquisa

A Escola Maria Santos é uma instituição de Educação Infantil localizada no bairro Esperança, em Abaetetuba-Pará. A procura pela instituição é grande, visto que é a única no bairro que atende do maternal ao período I e II, bem como pela estrutura física. A Maria Santos conta com parquinho, sala de informática, brinquedoteca, salas equipadas com aparelhos de ar-condicionado, além das ilustrações em seu muro principal que a tornam atrativa ao público infantil. Sendo também este último fator, aquele que me moveu a adentrar seus espaços e pedir permissão para realizar a pesquisa.

A Escola Maria Santos foi fundada em 1972 e funcionava no barracão do Perpétuo Socorro; somente na década de 1990 é que foi construída em seu atual espaço. Funcionando sob o Regime da SEMEC (Secretária Municipal de Educação), a escola estava atendendo, no ano de 2017, 396 estudantes, distribuídos/as nas turmas do maternal, período I e período II.

Nos meus primeiros dias em campo, após percorrer a escola, me aventurei a fazer um esboço, a fim de melhor ilustrar a pesquisa, sobre os diferentes espaços pelos quais circulei, cuja reprodução pode ser vista a seguir:

Mapa da escola



1. Parquinho; 2. Secretaria; 3. Diretoria; 4. Sala de Informática; 5. Banheiro dos/as funcionários/as; 6. Salão; 7. Depósito; 8. Sala; 9. Sala; 10. Banheiro masculino; 11. Banheiro feminino; 12. Brinquedoteca; 13. Sala; 14. Sala; 15. Cozinha; 16. Sala; 17. Sala. 18. Portão principal. 19. Porta que dá acesso ao salão. Fonte: Dácio (2017).

Adentrando o portão principal da Escola Maria Santos é possível observar o grande salão através de uma porta de vidro que dá acesso a ele; caminhando para o lado esquerdo há

um parquinho, com chão de areia, balanços, gangorras e escorregador; se caminharmos para o lado direito encontramos as salas ilustradas com personagens infantis, como a turma do Chaves e do Sítio do Pica-pau Amarelo; a cozinha; a brinquedoteca e os banheiros. Ao fundo do salão estão dispostas na seguinte ordem: a secretaria, a diretoria e o laboratório de informática. O salão possui uma porta central e nove janelas ao seu redor que permitem quem está nele observar quem entra na escola, quem está no parquinho e quem se dirige até às salas de aula. Atrás do salão se encontram duas salas de aula e um depósito.

Imagem 2: Muro principal da escola (Lado esquerdo)



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 3: Muro principal da escola (Lado direito)



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 4: Ilustração nas paredes da escola

Fonte: Dácio (2017).

Imagem 5: Parquinho da escola

Fonte: Dácio (2017).

Nas imagens acima a pretensão era mostrar os espaços que mais me chamaram a atenção na escola. Nas imagens 1 e 2 vemos o muro principal da Maria Santos, que é ilustrado, no lado esquerdo, com crianças brincando no parquinho, um menino carregando o símbolo da escola e a menina um ursinho, e, no lado direito imagens de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Jesus com algumas crianças ao seu redor. Na imagem 4 registrei algumas das ilustrações no interior da escola, utilizadas para tornar o espaço mais infantil e agradável, e na imagem 5 o parquinho, que imaginei ser o local favorito das crianças naquele espaço.

O trabalho de campo se desenvolveu ao longo de sete meses, de segunda à sexta, das 13h30m às 17h30m, período que conferiu novos rumos à pesquisa. Deste modo, fui me constituindo ora como ajudante, preenchendo fichas de matrícula e arrumando as cadeiras no salão; ora como estagiária que estava ali na sala para ajudar a colar atividades nos cadernos, ‘vigiar’ a turma quando a professora se ausentava, auxiliar as crianças que tinham maior dificuldade para concluir as atividades, também foi uma das minhas atribuições. Nesse processo, pude compreender como se constitui a automodelagem etnográfica, discutida por James Clifford (1998), em que inventei outras identidades como estratégia para circular por diferentes espaços e produzir novas informações.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Período I (C) do turno da tarde, crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, moradores/as do bairro Esperança e de religião católica ou evangélica. No total foram 23 crianças, sendo 14 meninas e 9 meninos. Também foram sujeitos da pesquisa funcionários/as da escola, cujo cargo e descrição serão expostos a seguir:

Cargo	Idade	Religião	Tempo de Serviço	Natural de
Diretora	52 anos	Católica	35 anos	Abaetetuba
Prof. ^a Érica	45 anos	Evangélica	16 anos	Abaetetuba
Servente	47 anos	Evangélica	1 ano e 6 meses	Belém
Porteiro	48 anos	Católico	1 ano e 6 meses	Abaetetuba
Prof. ^a Diana	46 anos	Católica	18 anos	Abaetetuba
Coordenadora	57 anos	Católica	20 anos	Abaetetuba

Fonte: Dácio (2018).

Para a produção de informações utilizei como instrumento, o diário de campo, um caderno onde pude registrar minhas observações, descrições de lugares, reflexões, situações e conversações. Estas últimas se deram em caráter informal, em que dialoguei com os sujeitos da pesquisa para produzir as informações aqui apresentadas.

Por vezes, durante as conversações, o diário de campo foi posto de lado, para não constranger os sujeitos com quem dialoguei. No entanto, assim que as conversas se encerravam, procurava imediatamente fazer as devidas anotações, de modo que nenhum detalhe pudesse ser esquecido.

Outro instrumento utilizado foi a câmera digital por meio da qual registrei o cotidiano das crianças, brincadeiras, espaços, eventos, dentre outras imagens que auxiliaram a análise da produção das identidades, das aceitações, resistências e negociações observadas durante a pesquisa. Pelo fato de ser uma pesquisa com crianças optei por não identificá-las, uma vez que não utilizei o Termo de Consentimento. Logo, não possuí autorização para fazer uso da imagem das crianças e de seus nomes. O nome da escola e também dos sujeitos adultos foi mantido em anonimato, a fim de preservá-los

Da minha rotina na Maria Santos, produzi muitas informações, refleti sobre diferentes práticas de produção de identidades infantis que apareceram durante a pesquisa, mas elegi outros por considerá-los cruciais neste processo. Desta forma, percebi várias práticas que

atuavam na produção de identidades infantis, porém, qual mais me afetou e mereceu uma análise mais detida foi o fato de as crianças não poderem sair da sala para brincar no momento do recreio. Como as identidades infantis se constituíam nesse contexto de controle e poder disciplinar, foi o que me propus a analisar inicialmente, a fim de compreender as resistências ou submissões infantis perante as proibições.

Também mereceu destaque os discursos escolares que contribuem na constituição das identidades de gênero e das sexualidades na infância. Associações aos meninos à desobediência e das meninas ao ser comportada, assim como em uma confusão no banheiro em que um menino e uma menina se agrediram e a professora ao intermediar questionou a ele: “Mas tu vai apanhar de mulher?”, mereceram destaque. Ao compreender os discursos como carregados de intencionalidade, vejo a necessidade de destacá-los, para que possam ser repensados e desconstruídos.

Por fim, elegi os eventos escolares, ocorridos nos meses de dezembro e janeiro são realizados dois eventos escolares importantes na escola: o Auto de Natal e a Colação de Grau. Os ensaios das crianças, a preparação para as fotos, os brinquedos recebidos, a decoração, dentre outros aspectos em ambos os eventos, foram por mim identificados como importantes fatores que atuam na constituição das identidades de gênero das crianças. Maquiar as meninas para as fotos, chamar insistentemente os meninos de príncipes e as meninas de princesas, são apenas alguns dos tantos detalhes observados antes e durante as noites do Auto de Natal e da Colação de Grau, onde as professoras e a diretora instavam constantemente as crianças a agir da forma esperada social e culturalmente.

As inquietações acima apontadas se refletiram na principal questão de estudo: Quais mecanismos existentes/produzidos na escola de Educação Infantil Maria Santos que favorecem a produção de identidades de gênero das crianças?

Buscando responder a estas inquietações, proponho como objetivo geral: Analisar o processo de constituição das identidades de gênero na Educação Infantil da Escola Maria Santos, destacando as aceitações, negociações e resistências presentes nesse processo. Os objetivos específicos são: observar como a ausência do recreio afeta a constituição das identidades infantis, enfatizando suas resistências; explicar o processo de normalização das condutas de meninos e meninas por meio das práticas e discursos, bem como as negociações infantis; identificar os efeitos dos eventos escolares no processo de constituição das identidades de gênero na Educação Infantil, ressaltando as aceitações infantis.

Organizei a escrita a partir das informações produzidas no diário de campo, dentre elas reflexões, conversações e questionamentos; imagens registradas; experiências que me afetaram, como discute Jorge Larrosa (2011), durante o período da pesquisa. Período que alterou de forma significativa os objetivos propostos no projeto de pesquisa inicial, pois percebi que o trabalho de campo trouxe novos questionamentos. Os capítulos foram organizados da seguinte forma:

No Capítulo I, *Trilhando os Caminhos da Cidade*, discuto quais são as masculinidades e feminilidades produzidas em Abaetetuba, tendo por base representações sobre o homem e a mulher abaetetubense.

O Capítulo II, *O Recreio Escolar e a Constituição Identitária*, destino à discussão do principal mecanismo de enclausuramento dos corpos infantis que é a ausência do recreio, bem como as identidades construídas pelas crianças como forma de resistência para circular pelo espaço escolar.

No Capítulo III, *A Constituição Discursiva das Identidades de Gênero e das Sexualidades nas Infâncias*, destaco os discursos escolares que atuam no processo de constituição das identidades das crianças, enfatizando momentos de negociações criados por elas.

O Capítulo IV, *Identidades de Gênero nos Eventos Escolares*, é destinado à discussão sobre a produção das identidades de gênero das crianças nos eventos escolares, ressaltando as aceitações infantis. Nele serão analisados, além dos ensaios, discursos, práticas, a decoração do baile, a escolha dos brindes que as crianças receberam nas duas ocasiões, dentre outros aspectos.

Por fim, ressalto o conflito presente entre o incômodo e o alívio da pesquisa. Incômodo causado pelo desafio que é representar o *outro*, pois “toda versão de um “outro”, onde quer que se encontre, é também a construção de um “eu”” (CLIFFORD, 2016), o que significa que ao falar do outro me revelo também. Ainda assim, é confortável carregar a esperança de que esta escrita possa lançar um olhar para os processos escolares que atuam na constituição de masculinidades e feminilidades, e para que ela nos ajude a recordar que já fomos crianças e do quão doloroso foram os constantes investimentos e convenções sociais que nos garantiram hoje o título de homens e mulheres (a) normais e (in) felizes.

I - TRILHANDO OS CAMINHOS DA CIDADE

Minha terra é a terra que é minha
E sempre será
Minha terra tem a lua, tem estrelas
E sempre terá.

(Metal contra as nuvens - Dado Villa-Lobos/Renato Russo)

A discussão a ser realizada neste capítulo terá por base o entrecruzamento entre cidade, gênero e identidades, uma vez que o espaço citadino produz significados acerca do que é ser um homem ou mulher abaetetubense, atuando no processo de constituição das identidades de gênero nos muitos espaços sociais, como a família, a igreja e a escola.

É um grande desafio falar de Abaetetuba, pois na vida acadêmica nos recolhemos em nossas teorias, métodos, autoras e autores que estão além de nós, distantes social e culturalmente. Acostumamo-nos a falar do outro, do diferente, de algo que não possui proximidade física e material, e quando nos vemos não diante, mas no centro do lugar do qual devemos analisar surge o sentimento de desespero, de incapacidade, revelando uma verdadeira faceta realizar esta tarefa.

Tarefa desafiante, há tanto temida e adiada, porém não impossível, como conforta Gilberto Velho (1980) ao afirmar que o/a antropólogo/a pode pesquisar em sua cidade, mas necessita de um estranhamento sobre o local no qual encontra-se inserido/a e sobre ele/a mesmo/a. Esse processo de estranhamento é possível, segundo o autor: “[...] porque a vida social e a cultura se dão em múltiplos planos, em várias realidades, que estão referidas a níveis institucionais distintos” (VELHO, 1980, p. 19). Isso significa dizer que é possível ver, ouvir, sentir e textualizar Abaetetuba, a partir da compreensão de que a cidade envolve diferentes realidades, sensações e sentimentos que não podem ser vistos de forma reducionista e/ou simplista.

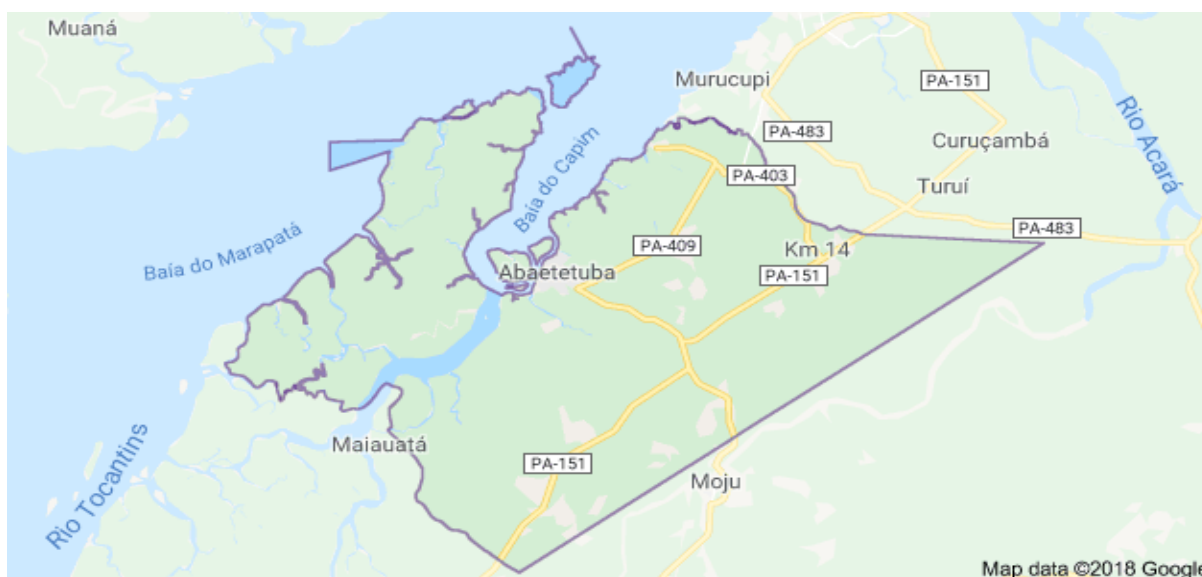
Assim, apresentarei/representarei Abaetetuba levando em conta seus aspectos físicos, sociais e culturais, entrelaçados ao sentimento de pertencimento a este espaço e a este povo. Falarei de Abaetetuba a partir de minha subjetividade, do meu sentimento sobre ela carregado de envolvimento e afeição. Pretendo, por meio desta escrita, torná-la real a partir da ideia de que: “[...] o que chamamos de ‘mundo real’ é aquele trazido por nossos sentidos, os quais nos

permitem compreender a realidade e enxergá-la desta ou daquela forma”, como defende Sandra Jatahi Pesavento (2007, p. 11). Forma aqui inventada a partir do olhar de uma abaetetubense.

Abaetetuba encontra-se localizada à 122 km da capital paraense, Belém. Ela possui 123 anos, sendo relativamente jovem se comparada a outras cidades paraenses, tais como Belém e Bragança. Sua população é estimada em 153.380 habitantes, de acordo com o IBGE⁸ (2017).

A extensão da cidade de Abaetetuba é de 1610,6 km², sua densidade demográfica é de 87,6 de habitantes por km² em seu território. Suas coordenadas geográficas são: 22 metros de altitude; latitude 1° 43' 46" Sul; longitude 48° 52' 27" Oeste⁹.

Imagem 6: Mapa de Abaetetuba



Fonte: Google (2018).

Sua economia tem por base a pesca, a agricultura e as indústrias de produtos alimentícios, o que faz de Abaetetuba um importante polo comercial na região do Baixo Tocantins. A economia é o principal pilar da cidade, como é possível observar nos principais símbolos de civismo que são a bandeira e o brasão. Desde as cores até os detalhes da imagem foram pensados para representar as atividades econômicas predominantes no município:

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>

⁹ Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-abaetetuba.html>

Imagem 7: Bandeira de Abaetetuba



Fonte: Prefeitura Municipal de Abaetetuba (2017).

Gomes (2013) citando Jair Nery na Revista Ver-o-Pará (2002), mostra que o azul representa os rios, importante meio de transporte na região para o deslocamento e escoamento das mercadorias produzidas, já o vermelho representa a fibra e a disposição de seu povo. A taça representa a comunhão no trabalho a fim de garantir o progresso de Abaetetuba. O capacete de mercúrio representa a mercadoria, o comércio; já as rodas dentadas de cerâmica e madeira representam as principais matérias-primas abaetetubenses. No centro está representado o traçado de um barco e aos lados os feixes de cana de açúcar representando a atividade agrícola em Abaetetuba.

A cidade é formada pelos bairros: São Lourenço, Centro, Algodual, Santa Rosa, São Sebastião, Mutirão, Aviação, Angélica, Cafezal, São João, Cristo Redentor, Francilândia, Santa Clara, São José, Castanhal e Bosque.

Como é possível observar pelo nome dos bairros, a população abaetetubense é, em sua maioria, católica, dado confirmado pelo IBGE (2010). Vale ressaltar que a cidade surgiu de uma promessa feita pelo português Francisco Azevedo Monteiro que, em busca de especiarias amazônicas, enfrentou forte temporal e fez a promessa de construir uma capela à Nossa Senhora da Conceição no local em que aportasse a salvo. O português aportou às margens do Rio Maratauíra, onde a cidade de Abaetetuba se desenvolveu, como conta Gomes (2013) citando Luís Reis (1969).

Abaetetuba é uma cidade insular, cujo o acesso pode ser por terra firme, mas também pelos rios, por isso pode ser tida como uma cidade das Margens, como denominou Gomes (2013, p. 393), podendo ter um duplo sentido como esclarece o autor, visto que além de ser

uma cidade arquipélago é: “[...] das margens que se originam as riquezas materiais e espirituais das regiões ribeirinhas, bem como, suas margens, são tudo que está submerso, ainda pouco conhecido”. Por ser uma cidade das margens, ela é fortemente dependente de seus fluxos e o rio se torna a rua de muitas pessoas, como na letra de Paulo André e Rui Barata¹⁰, que se deslocam diariamente das ilhas a fim de estudar ou até mesmo trabalhar na feira da cidade.

Imagem 8: Porto de Abaetetuba



Fonte: Dácio (2013).

A chegada na feira da cidade aguça os sentidos, onde se entrelaçam odores e sabores, se ofertam a farinha de mandioca (*manihot esculenta*), os mingaus de miriti (*mauritia flexuosa*) e açaí (*euterpe oleracea*), frutas, temperos, verduras, peixes, crustáceos, carnes de boi, de frango, de porco e carnes de caça, como mucura (*Didelphimorphia*), capivara (*Hydrochoerus hydrochaeris*) e jacaré (*Alligatoridae*). Nela também são encontradas drogarias, supermercados, postos de gasolina, bares e lojas de roupas. A feira de Abaetetuba revela também a heterogeneidade no linguajar, onde é possível perceber que moradores da mesma cidade, das ilhas e estradas apresentam diferentes formas de falar e de se relacionar com os outros.

As sociabilidades ocorrem na cidade como um todo, revelando tensões, aproximações, conflitos, movimentos e interações entre os/as moradores/a da cidade. Nesse sentido, a cidade se apresenta como:

[...] concentração populacional, tem um pulsar de vida e cumpre plenamente o sentido da noção do ‘habitar’, e essas características a tornam indissociavelmente ligada ao sentido do ‘humano’: cidade, lugar do homem; cidade, obra coletiva que é impensável no individual; cidade, moradia de muitos, a compor um tecido sempre renovado de relações sociais. (PESAVENTO, 2007, p. 14).

¹⁰ Esse rio é minha rua. Disponível em: <http://www.culturapara.art.br/rbarata/ruymu.htm>

Dessa forma, Abaetetuba é considerada como contexto social em que os significados são produzidos e as identidades são constituídas e se entrelaçam quer cotidianamente, nos diversos espaços, quer em eventos específicos, como nas festas profanas e tradicionais, bem como nas festividades religiosas.

Dentre essas festividades destaca-se a de Nossa Senhora da Conceição, padroeira abaetetubense, comemorada no dia 08 de dezembro. Durante muitos anos o período do “Arraial”, que inicia no dia do Círio e encerra no dia da Festa, foi marcado pela presença do parque e a venda de bebidas na Praça de Conceição, aliando sagrado e profano, porém houve modificações na estrutura da praça e na organização da festividade. No entanto, enquanto uma cidade pequena, o período da Festividade ainda se constitui como um momento propício para passear, se relacionar com pessoas novas ou mesmo encontrar com aquelas já conhecidas.

Outras festas também importantes na cidade são: A quadra junina, realizada no Ginásio Hildo Carvalho, onde a população se reúne para assistir a disputa de quadrilhas, que invadem o mês de junho trazendo brilho e gingado às noites quentes e abafadas típicas desse período; o Carnaval Abaetetubense que vem se destacando na região com os blocos de rua e conta com o tradicional Baile Gala Gay, onde as candidatas desfilam e concorrem o título de Rainha das Rainhas Gay do carnaval abaetetubense; e A Semana de Arte e Folclore que ocorre no período do aniversário de Abaetetuba, onde a poesia, a música, a dança e o colorido dos brinquedos de miriti ganham forma na Cidade da Arte (GOMES, 2013).

Falar das festas em Abaetetuba requer, necessariamente, falar do Miriti Fest, ou o Festival do Miriti, uma vez que a cidade carrega o título de a Capital Mundial dos Brinquedos de Miriti, como vemos na imagem abaixo do Portal da cidade, outra via de acesso.

Imagem 9: Portal de Abaetetuba



Fonte: Abaetur (2017).

Esse título se deu por conta da importância atribuída aos brinquedos de miriti, pois eles se constituem como fonte de renda de muitas famílias abaetetubenses, fomentando a cultura local, bem como pela relevância cultural, formada pela tradição e patrimônio cultural (RIBEIRO et al., 2016). Dessa forma, os brinquedos de miriti vêm beneficiando a cidade econômica e culturalmente, e ganhando visibilidade, principalmente no Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém.

Assim, o Miritifest se apresenta como momento propício para adquirir e/ou admirar as cores e as formas dos brinquedos de miriti tradicionais e contemporâneos. Como mostro na imagem a seguir: As Meninas Super-Poderosas, animação infantil norte americana, dividindo espaço com os pássaros e cobras, de caráter mais regional.

Imagem 10: Arte abaeteuara



Fonte: Rego (2010).

A imagem acima mostra que até mesmo Abaetetuba, uma cidade interiorana não está alheia às intervenções da sociedade globalizada, assim como que o desenvolvimento moderno não apaga ou mesmo suprime as culturas populares tradicionais, mas contribui para transformá-las a fim de suprir as necessidades do mercado, tal como afirma Néstor García Canclini (1998). Desta forma, diferentes objetos são apresentados, revelando a carga midiática em alguns brinquedos, enquanto que a tradição se perpetua em outros.

O Miritifest também se constitui como espaço de encontros, momento privilegiado que se apresenta como pano de fundo para as aproximações sociais. Nas palavras de Gomes (2013, p. 221): “uma arte que contribui diretamente para a formação de um “estar juntos””, contribuindo para muitas e diferentes formas de sociabilidades. Isso ocorre porque, além da

procura pelos brinquedos, os/as abaetetubenses veem na ocasião deste festival uma boa oportunidade para a distração, encontros, diálogos e sociabilidades.

No entanto, a cidade além de ser sociabilidade é também sensibilidade, visto que ela é um fenômeno cultural, que se integra a esse princípio por meio da atribuição de significados ao mundo (PESAVENTO, 2007), responsáveis por produzir identidades de homens e mulheres da/na cidade. Nesta perspectiva, o enfoque a seguir são as identidades de gênero em Abaetetuba.

1.1 Abaetetuba: Gênero, Representação e Identidade

Abaetetuba, terra morena de garotas de valor. Abaetetuba, todo domingo eu vou ver o meu amor, ô, ô, ô ... (Marchinha de Carnaval de Veridiano Goes Teixeira)

Já foi Abaeté que em Tupi Guarani é: Terra de Homens fortes e ilustres. Depois ganhou o sufixo TUBA e somou abundância. Abaetetuba: Terra de Homens fortes e valentes. (Minha Abaetetuba - Francinete Carvalho¹¹)

Pensar a cidade, lançar um olhar para os aspectos que a compõem requer analisar quais identidades são construídas no contexto citadino, pois além de sua estrutura, de seu lado material, ela é também simbólica, traz consigo representações, signos que envolvem o ser abaetetubense.

A representação é essencial no processo de produzir e compartilhar significados entre os membros de uma cultura, envolvendo o uso da linguagem, de signos ou até mesmo de imagens que podem significar ou representar objetos (HALL, 2016). Nesse sentido, uma imagem, um poema, uma música ou qualquer outro artefato, pode produzir representações que produzem identidades. Para Pesavento (2007, p. 20):

Neste mundo do som, temos de admitir que a música é, por definição, um agente propulsor de sensibilidade e com alto poder de fixação de significados. Escutar uma canção que se refere a uma cidade implica operações imaginárias de sentido que, de imediato, provocam o reconhecimento e mesmo a estereotipia da realidade urbana invocada. Uma cidade cantada se insere na memória, ocupando um lugar no tempo.

Desta forma uma canção sobre uma cidade ou sobre seus/suas moradores/as envolve significados, produz subjetividades e constitui identidades, na medida em que ela aciona determinadas características, comportamentos que as pessoas fazem questão de possuir para garantir o seu pertencimento a determinado espaço e povo. Por meio da representação a palavra e a imagem garantem significado à realidade, pautando valores e condutas (PESAVENTO, 1999).

¹¹ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-regionais/329576>

Por isso, a música e o poema que abrem esta secção contribuem no processo de constituição identitária, pois ambos produzem significados. “[...] É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”, como afirma Kathryn Woodward (2000, p. 18), daí a representação ser central para o investimento que fazemos em determinadas identidades, inclusive as de gênero.

As identidades de gênero compreendem as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem no âmbito social, cultural e histórico por meio de diferentes instâncias, tais como a família, a religião e a educação. Por meio das identidades de gênero:

[...] os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1997, p. 28).

Essas identidades são constituídas no cruzamento com outros marcadores sociais, tais como raça, classe e geração. Por isso não há uma única forma de ser homem ou de ser mulher, mas várias e conflitantes formas, nas palavras de Hall (1999, p. 3): “[...] uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, articuladas por diferentes fatores.

Ainda assim, a constituição das identidades de homens e mulheres em uma cidade se assemelha à constituição identitária das culturas nacionais que se utilizam de símbolos, discursos e representações para produzir sentidos acerca do que é pertencer a determinado local, unificando a população. De acordo com Hall (1999, p. 14): “Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas”. Diferentes fatores que são acionados para a constituição da identidade em um país ou em uma cidade.

A cidade atua da mesma forma, produzindo imagens, constituindo identidades por meio de seus símbolos que constroem significados sobre a forma dominante de ser mulher ou homem na cidade. Mas em Abaetetuba? Quais símbolos são acionados nesse processo de construção identitária para produzir uma identidade feminina ou masculina hegemônica? O prosseguimento nessa discussão perpassa pelos conceitos sobre essa forma de masculinidade e feminilidade.

Robert Connell (et al., 2013) explica que a hegemonia é um termo gramsciano e relaciona-se à luta ativa por dominância. Assim, para Veridiana Campos (2011, p. 20), a feminilidade hegemônica: “[...] diz respeito à reprodução, ao cuidado com o outro, ao “direito” de choro, à afetividade, à obediência, à sensibilidade, etc.”. Dessa forma, se constrói

a ideia acerca do que é uma mulher “de verdade”, como deve ser e se comportar socialmente tendo por base sua fragilidade e seu instinto maternal.

A masculinidade hegemônica, de acordo com Louro (2000), se contrapõe ao ideal de feminilidade, bem como a diferentes formas de masculinidade. Nesse sentido, a forma “verdadeira” de ser homem se constrói tendo por base a violência, a agressividade, força e virilidade que visam prepará-lo para ocupar seu papel na esfera pública, onde histórica, social e culturalmente é considerado como seu lugar.

A partir disso, a forma hegemônica de ser mulher em Abaetetuba envolve o ser “uma garota de valor”, tal qual o trecho da canção que abre esta seção. Ter valor traz como significados ser uma mulher de princípios, de caráter, ser uma pessoa virtuosa, que vive de acordo com os princípios religiosos e sociais, devotada ao lar, ao marido e aos filhos, e sentindo-se realizada nessas obrigações. Dessa forma se constrói a mulher abaetetubense, mulher virtuosa que é: “[...] aquela de quem se fala menos” (BADINTER, 1991, p.39) devendo passar despercebida da vida pública e ser um dos pilares na vida privada. Lá ela desempenhará o papel que lhe foi ensinado socialmente, camuflado por uma possível natureza, dom ou instinto feminino.

No caso dessa mesma mulher precisar desempenhar alguma função na esfera pública, ela terá que conciliar a tripla jornada de trabalho (mãe/esposa/funcionária) a fim de garantir o bem estar de sua família, caso contrário suas virtudes estarão ameaçadas e sua imagem comprometida. Essa situação foi observada em uma pesquisa realizada no ano de 2016 sobre as mulheres na política em Abaetetuba, como já mencionado.

Assim, a identidade feminina em Abaetetuba vai se constituindo entrelaçando valores, qualidades e princípios que fazem da abaetetubense uma garota de valor. Vale ressaltar que o próprio hino abaetetubense, de autoria de Máximo Ribera, trata a cidade no feminino, apelando ao seu amor e aconchego maternal e que por isso deve ser protegida, como é possível observar nos excertos extraídos do hino:

Abaetetuba, terra de amor,
Teus filhos cantam em teu louvor
Anos serás sempre querida
E **protegida** por nós serás.

Para nós tu és a **flor** que desabrocha
De um jardim cultivado com carinho
E seremos tão **firmes** quanto a rocha
Se inimigos cruzarem teu caminho.

Como filhos, de ti nos orgulharemos,
Pois, além de **aconchego** maternal,
És também o Brasil que nós amamos.

Por meio do hino é possível observar como a cidade é tratada com qualidades consideradas femininas, associada à flor, que deve ser delicada e ser cuidada com carinho; e a maternidade que oferece aconchego aos seus filhos, que devem ser firmes como uma rocha na sua proteção e cuidado. É possível perceber também quais são as características valorizadas nessa mesma cidade, já que o hino é a expressão máxima de apelo à identidade cidadina e ao civismo da população. As identidades nacionais e, ousado afirmar, as identidades cidadinas, de acordo com Hall (1999), não estão em nossa genética, mas gostamos de pensar que sim, que fazem parte de nossa essência ou natureza.

Deste modo, uma música sobre a mulher abaetetubense pode ter o poder enunciativo de produzir essa mesma mulher por meio da representação. Afinal: Qual mulher nascida em Abaetetuba não quer ser associada ou reconhecida socialmente como uma “garota de valor”? Para tanto é necessário seguir a norma, os princípios e valores que irão garantir ao público feminino esse status.

Em relação ao público masculino, as masculinidades também se constroem por meio de representações que envolvem o homem abaetetubense. O nome da cidade traz como significado o ser um homem forte e valente, levando a compreender qual a forma de masculinidade é vista como a correta, a esperada socialmente em Abaetetuba:

No Tupi-Guarani Abaetetuba significa: ABA-Homem; ETE-forte, verdadeiro; TUBA-lugar de abundância. A indicação indígena de lugar de homens ilustres é popularmente conhecida como “Terra de homens fortes e valentes”, tal poética não sugere apenas uma classificação primitiva ou simplória, mas envolve os imaginários mais penetrantes possíveis quando pensamos a cidade hoje (GOMES, 2013, p. 32).

Assim, deseja-se que o homem abaetetubense seja forte e valente, que desempenhe suas funções no âmbito público, que não porte nenhum traço de feminilidade ou apresente comportamentos que desviem sua conduta da agressividade e coragem, que são consideradas de sua “natureza”. Entretanto, ao compreender a inexistência dessa natureza, é possível perceber como o social age construindo a identidade masculina em Abaetetuba, associando-a a uma masculinidade hegemônica. Dessa forma, o próprio significado de Abaetetuba:

[...] Acaba por definir uma identidade, um modo de ser, uma cara e um espírito, um corpo e uma alma, que possibilitam reconhecimento e fornecem aos homens uma sensação de pertencimento e de identificação com a sua cidade. (PESAVENTO, 2007, p. 17).

Esse sentimento é produzido pelos símbolos que constroem a masculinidade abaetetubense, que constituem os homens fortes e valentes por meio de uma masculinidade normativa que: “[...] incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos

os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”. (CONNELL et al., 2013, p. 245).

Por esta razão a masculinidade hegemônica é considerada como a norma, o padrão sobre o qual o comportamento dos homens deve ser construído. Já aqueles que se distanciam dessa forma de masculinidade são vistos como diferentes, anormais, e podem sofrer discriminação ou subordinação por isso (LOURO, 1997).

Ainda assim, Connell (1995), defende que não há uma única forma hegemônica de masculinidade, pois o mesmo contexto social produz não uma, mas diferentes formas que atravessam a chamada masculinidade dominante. Por isso, ao se falar em masculinidade e feminilidade deve-se levar em conta de que a partir do debate sobre as relações de gênero, os sujeitos são múltiplos, as masculinidades e feminilidades são sempre transitórias.

1.2. Repensando o Gênero na Cidade

A partir disso, é possível compreender a impossibilidade de promover um reducionismo identitário acerca dos homens e mulheres abaetetubenses. As representações podem até produzir identidades de gênero, relacionadas a uma masculinidade e feminilidade hegemônica, porém, os sujeitos não apenas se assujeitam as imposições/posições ditadas socialmente, pois negociam e se reinventam nas relações sociais que tecem no espaço citadino.

Nesse sentido, a construção das identidades de gênero em Abaetetuba entrecruza-se com diferentes marcadores sociais, tais como raça-etnia e classe, envolve diferentes representações que contribuem para a produção de diferentes formas do ser masculino e feminino. Na medida em que são construções, essas identidades não possuem um vínculo biológico ou até mesmo natural que possa torná-las estáveis, fixas e seguras. Aliás, tratar a masculinidade e a feminilidade como fixas: “[...] viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais” (CONNELL et al., 2013, p. 252).

Desta forma, o gênero não pode ser pensado alheio aos fatores históricos e sociais que o constituem conforme o momento e o espaço. Se essas identidades estão em constante transformação, “[...] Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual”, como defende Joan Scott (1995, p. 18).

Falar em desconstrução é fazer vir abaixo às justificativas que tem por base uma essência, natureza ou biologia para explicar a diferença entre os sexos, é compreender o

caráter da construção social na produção dessa diferença. Por meio da desconstrução se cria a possibilidade: “[...] para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (LOURO, 1997, p. 34), e que são muitas vezes marginalizadas por se distanciarem do que é ditado como padrão.

Sendo assim, pensar nos homens e mulheres abaetetubenses, requer a compreensão de que podem ser construídos com diferentes características que se distanciam da masculinidade e feminilidade hegemônica ou que se agregam a elas, constituindo diferentes sujeitos. As feminilidades, assim como: “As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNELL et al., 2013, p. 250).

Por esta razão, não há uma imagem que ilustre o homem e a mulher abaetetubense, por isso é possível ressignificar as representações, jogar com essas características que envolvem diferentes masculinidades e feminilidades, subvertendo as domesticações. Desta forma, as mulheres passam a ser vistas como fortes e valentes, que se reinventam nas lutas cotidianas enquanto pessoas de coragem, que vai muito além de sua passividade.

Os homens enquanto pessoas de valor podem distanciar-se do padrão que define o macho como o ser supremo e aproximar-se de características que são consideradas como da “natureza” feminina, como a delicadeza, a maturidade, a sensibilidade, dentre outras. Sobre isso, Connell (1995, p. 205) afirma que: “No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar”.

Isso ocorre a partir da desconstrução de que o homem necessita ser forte, corajoso, violento e agressivo, pois até mesmo aqueles que portam a chamada masculinidade hegemônica têm a possibilidade de: “[...] modernizar as relações de gênero e remodelar as masculinidades como parte de contratos”. (CONNELL et al., 2013, p. 272), negociações, em que homens e mulheres se constroem e se reinventam.

Apesar disso, é válido ressaltar o peso do institucional que atravessa as relações de gênero, dita normas e define o diferente, o anormal, o *outro* em oposição àquelas identidades que: “[...] são tão "normais" que não precisam dizer de si; enquanto outras se tomam "marcadas" e, geralmente, não podem falar por si”. (LOURO, 2000, p. 67), pois elas são pensadas e faladas a partir da referência.

Assim, o gênero também se constrói na economia, na política (SCOTT, 1995), na religião, na mídia e também na escola que: “Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e

dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58). Definindo, assim, comportamentos esperados para os futuros homens e mulheres a fim de que possam cumprir as expectativas que sobre eles/as foram criadas. A educação escolar desponta, então, enquanto uma instância autorizada para educar e produzir o corpo tal qual o seu padrão cultural (MEYER; SOARES, 2004).

Badinter (1991, p. 30) afirma que: “Não param de atribuir à natureza aquilo que evidentemente nos vem da educação ou da instituição”. Daí a necessidade de compreender quais os mecanismos utilizados por essa educação institucionalizada a fim de construir meninos e meninas “de verdade”. O que perpassa pela análise e compreensão do espaço citadino, uma vez que a própria cidade é:

[...] é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007, p. 14).

Assim, o meio social e educacional convergem para a constituição das identidades, produzindo significados, valores, criando estratégias e mecanismos a fim de ditar o que é ser um homem ou mulher “de verdade” em Abaetetuba. São sobre esses mecanismos institucionalizados na Educação Infantil que a escritura a seguir se deterá, pois analisar as relações desiguais, contestar as hegemonias historicamente produzidas continua tendo grande importância (CONNELL et al., 2013) e sendo condição *sine qua non* para questionar as relações de poder presentes na produção da identidade e da diferença.

II – O RECREIO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

E que as crianças cantem livre sobre os muros.
Taiguara (1973)¹²

Neste capítulo pretendo discutir como a ausência do recreio escolar constrói identidades resistentes, que ora negociam, ora se submetem ao poder disciplinador escolar. Para tanto, utilizo conversações, fotografias, cartazes, mostrando como as identidades são constituídas perante as proibições e cerceamentos que ocorrem no espaço escolar.

Tarde quente. Olho para o aparelho de ar condicionado que mesmo ligado parece estar se arrastando em seus últimos suspiros, pego o celular para olhar a hora e vejo que os minutos congelaram. Como assim? Um minuto não tem sessenta segundos? Aparentemente não! As crianças suadas começam a levantar da cadeira, como que a falar “Já chega!” e procurar alguma forma de distração naquele espaço, mesmo que seja fazendo alguma brincadeira com uma/um colega do lado, puxando conversa, buscando se divertir com alguma coisa.

“Vai demorar a chegar a hora do recreio?” era a frase que estava presa em minha garganta e que esperava que por ousadia e/ou coragem fosse proferida por alguma criança para a professora Érica, porém nada. Nem coragem da minha parte e nem iniciativa das crianças, que agora já estavam próximas à mesa, junto a mim, procurando no pote de lápis um cuja ponta fosse a maior e mais afinada, para ostentar para as outras.

Conversas, professora chamando a atenção e de repente um “Toc-toc” na porta trouxe um breve silêncio. Momento de atenção/tensão: Seria a diretora que veio para reclamar do barulho que as crianças estavam fazendo? A curiosidade tomou conta de mim e só foi sanada quando a professora Érica abriu a porta e pude ver que era a servente, que veio perguntar:

Quantos hoje, professora? e a professora imediatamente respondeu: *Olha, traz uns 15, porque hoje alguns trouxeram.*

Trazer o quê? Não imaginava, e na hora que iria perguntar à professora, ela se dirigiu às crianças: *Peguem a toalhinha de vocês. Vai Joana e Mateus lavar as mãos, mas não demorem!.* Nisso as crianças passaram a ser contagiadas por uma animação sem igual e começaram a saltar das mochilas toalhinhas rosas, azuis, da Peppa, do Super-Man, do Ben 10, da Barbie e os pedidos constantes: *Deixa eu ir, professora?, Eu posso ir com a Raquel?.*

Além da animação, pude ver a decepção no olhar de quem não havia levado a toalhinha e caso não encontrasse alguém que emprestasse a sua, poderia ficar sem lavar as mãos.

¹² Taiguara foi um dos artistas mais perseguidos durante a Ditadura Militar, tendo 68 canções vetadas durante este período. Fonte: <http://memoriasdaditadura.org.br/artistas/taiguara/index.html>.

Depois que voltaram com as mãos limpas, as crianças começaram a brincar com suas toalhinhas, de ver qual era maior, de colocar nos rostos, de jogar para cima e aparar, assim como de se exhibir aos/às colegas: *Sabia que eu tenho duas toalhinhas?, Por mim, minha mãe vai comprar outra pra mim, Olha a do Lucas, não é toalha, é uma fralda*. Então a campainha tocou. (Diário de Campo, 17 de Abril de 2017).

A campainha aos berros convidava as crianças a se retirar e brincar lá fora. Senti meu coração vibrar, pois era o momento que eu mais esperava: O Recreio! Recordo que no recreio, em minha época, fazíamos fila para ir até a cozinha ou, após o som da campainha, corríamos, pulávamos e gritávamos que o território escolar estava dominado por nós, crianças. Ação esta que não ocorria na sala, pois nela éramos silenciadas/os pela rigidez das paredes e pelo olhar intimidador da professora, sempre atento a qualquer movimento nosso.

Esta forma de se comportar foi discutida por Michel Foucault (2010, p. 160) em *Vigiar e Punir*, quando este comenta a respeito do treinamento dos escolares que se dava por meio: “[...] de poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre”. Na minha infância, o som do sino indicava o início de um momento mágico, em que as brincadeiras ganhavam espaço, porém os conflitos também, como ressalta Anna Cristina Costa da Silva (2012):

Mesmo mais livre dos olhos dos adultos, as crianças organizam-se e são propositivas ao viverem seus recreios junto aos seus pares, e nesta vivência que compartilham, colocam dentro do recreio as práticas sociais que vivenciam também fora dele (que surgem não necessariamente a partir de brincadeiras, mas, muitas vezes, de confrontos, conflitos, enfrentamentos, agressões físicas, discussões verbais, estratégias e atitudes diversas), sob a leitura do que as práticas que lhe são próprias da infância lhes permitem fazer (p. 100).

Dessa forma, o encontro com outras crianças permitia fazer novas aproximações, bem como inimizades e conflitos, uma vez que a escola é um dos lugares onde aprendemos a lidar com a diferença, optando por onde, de quê e com quem brincar, lanchar ou conversar. Esses momentos eram importantes para aprender a lidar com a diferença e não deixavam de ter sua importância e sua descontração em nossa rotina escolar.

A professora Érica abriu a porta e era a servente novamente com um prato cheio de bolachas e uma bandeja com vários copos com leite. A professora, então, empurrou os cadernos para o canto de sua mesa, organizou os lanches e depois foi distribuindo nas mesas das crianças, perguntando para elas: *Vai querer, Lucas?, Hoje tá uma delícia, Milene! Vai querer?*.

Enquanto algumas crianças lanchavam sentadas, outras levantaram, tiraram moedas de suas mochilas e pediram para a professora Érica: *Posso ir*

comprar um chopp¹³, professora?, ela permitia e aquelas crianças podiam sair. (Diário de Campo, 17 de Abril de 2017).

Aquelas que não compravam o lanche podiam se dirigir até a cozinha para entregar o copo quando terminavam o lanche. Algumas, com a permissão da professora, podiam ir até o banheiro ou até o bebedouro para tomar água, mas com a condição de que não demorassem.

Imagem 11: Lanche na mesa da professora



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima vemos os lanches misturados aos materiais, dentre eles, cadernos, borrachas, giz de cera, mostrando como se dava o recreio naquele espaço, onde o lanche dividia espaço com as atividades escolares.

Por volta das 17h15min, a servente bateu novamente na porta da sala e disse para a professora: *Já pode se arrumar que a gente já vai abrir o portão.* Após isso, os cadernos começaram a ser guardados, as mochilas fechadas e postas nas costas, na espera dos/das responsáveis. Assim que estes/as vinham chegando, as crianças corriam para abraçá-los/as ou para contar algum fato ocorrido na escola. (Diário de Campo, 17 de Abril de 2017).

Assim que todas deixaram a sala, me despedi da professora e fui embora. No trajeto para casa fui pensativa. Afinal, por que não houve recreio? Incumbi-me de descobrir no dia seguinte.

¹³ Chopp é um suco de fruta colocado em um pequeno saco plástico e posto no refrigerador até alcançar o ponto de gelo. Conhecido em outros lugares como *sacolê* ou *geladinho*.

2.1 O controle infantil na ausência do recreio

No dia seguinte, cheguei a Escola Maria Santos sentindo que necessitava descobrir a causa da ausência do recreio. Então, quando se aproximou das 16h vi a mesma cena do dia anterior se repetir: servente na porta, crianças saindo para lavar as mãos e em seguida retornando para a sala, a campainha tocando e a professora distribuindo os lanches, agora feijão com charque.

Saí da sala procurando descobrir como as outras crianças lidavam com essa forma de recreio e notei que estas pareciam resignadas. Passei pela cozinha, onde as serventes me olharam com certo ar de desconfiança, e cheguei até a sala ao lado. A professora não estava lá, mas ainda assim, as crianças estavam lanchando quietas com a porta aberta. Elas não esboçaram nenhum desejo de sair de lá, pelo menos, não no curto período que caminhava pela porta e pude fotografá-las. Talvez pela minha presença, pessoa adulta e desconhecida, ou por já estarem acostumadas àquela forma de recreio:

Imagem 12: O recreio observado em outra turma



Fonte: Dácio (2017).

Voltei para a sala, com a sensação de que estava revivendo tudo e que, provavelmente, iria reviver durante toda a pesquisa.

Iniciei um diálogo com a professora Érica, perguntando sobre a ausência do recreio na escola e ela me respondeu:

Olha, elas não saem porque vai virar bagunça, só vão querer saber de correr, não vão lanchar e ainda vão ficar com mau cheiro, aí fica difícil dar aula no segundo horário (Professora Érica). (Diário de Campo, 18 de Abril de 2017).

Percebi, por meio desta afirmação, a contradição acerca do significado do recreio. O recreio é justamente esse período, de bagunça, de correria, de brincadeiras, de gritos que trazem vida à rigidez que se faz presente no espaço escolar. Por esta razão, há a necessidade de levar em conta que ali estão presentes corpos e não apenas mentes, que se constituem nas relações sociais.

Refleti, então, como as identidades infantis se constituíam naquele período e naquele espaço, sem poder sair no momento do recreio. Essa relação entre espaço e tempo no momento do recreio é questionada por Silva (2012):

Se o tempo e o espaço são compreendidos de modo particular pelas crianças, se a vivência da infância é um direito delas e, se o brincar integra essa condição, como se pode reduzir e confinar o tempo e o espaço da brincadeira, da recreação, para o menor momento da rotina escolar das crianças? (p. 27)

A autora discute, na citação acima referida, em termos de um curto tempo e espaço para a recreação e para as brincadeiras que constituem a infância, porém aprofundando ainda mais nesse questionamento, pergunto: Que infância é produzida em um contexto em que não apenas se reduzem, mas se suprimem o tempo e o espaço de recreação? Aliás, Infância ou Infâncias?

Philippe Ariès (2014) mostra que o termo infância tem origem na palavra francesa *enfant*, na Idade Média, que se relaciona ao não falante, visto que nesse período a pessoa ainda não adquiriu os dentes ordenados e firmes para o ato da fala. No entanto, ainda que as crianças não tenham adquirido a fala em seus primeiros anos de vida, elas procuram formas para se comunicar com as pessoas adultas, como o choro, que pode indicar sono, fome e dor, ou balbucios e sorrisos, que se relacionam à satisfação e outras emoções.

Ainda que vinculada à uma fase do desenvolvimento humano, a infância é o resultado de uma construção social, cultural e histórica, responsável por produzir a concepção de infância que temos hoje. É possível compreender que o sentimento da infância, o afeto nem sempre existiu, e, não é universal, pois é construído em diferentes contextos, culturas e momentos históricos. Sandra Mara Corazza (2002), afirma que os sentimentos nutridos atualmente pela infância são, relativamente, novos. Vale ressaltar que isso diz respeito ao significado social e subjetivo da infância, pois os sujeitos pequenos, recém-nascidos e aqueles que cresciam já existiam, assim como seus processos físicos e biológicos de desenvolvimento.

Sendo uma construção, ou fabricação, a infância está passível a se transformar conforme diferentes fatores. Por exemplo, o significado de infância para a Antiguidade e/ou Idade Média era diferente, ou mesmo inexistente, visto que durante muito tempo as crianças foram vistas pela sociedade como adultos em miniatura e assim que apresentassem alguma desenvoltura física, eram misturadas aos adultos, levadas ao mundo do trabalho (ARIÈS, 2014). Sua educação não se constituía prioridade nem do Estado e nem da família, seu aprendizado se dava no contato com outros adultos.

Já na modernidade, as crianças passaram a serem isoladas em instituições, como os asilos, as creches, as escolas maternais, as casas de correção. De acordo com Maria Isabel Edelweiss Bujes (2010, p. 167), nesse período foram estabelecidas: “[...] as novas obrigações para com a prole, tanto de ordem física (um corpo sadio, limpo e válido) quanto moral (um ser humano correto, produtivo, ponderado)”. Assim, as crianças foram separadas da sociedade dos adultos e passaram a ser mantidas à distância numa espécie de quarentena, antes de serem soltas no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio, que se tornou um processo de enclausuramento infantil e que se estenderia até os nossos dias, a chamada escolarização (ARIÈS, 2014).

O surgimento das instituições de Educação Infantil esteve atrelado ao nascimento da escola, que se tornou possível graças, principalmente, à invenção da imprensa, bem como por uma nova concepção que se passou a ter sobre a infância. As creches e pré-escolas surgiram inicialmente com um caráter assistencialista, devido à mudanças na estrutura familiar, quando as mulheres passaram a assumir seu lugar no mercado de trabalho assalariado e pela necessidade de transformar a criança em: “[...] um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (BUJES, 2001, p. 15).

Sendo modificada de acordo com o momento histórico, a visão de infância produzida na Modernidade distancia-se da nossa concepção contemporânea, a causa disso, para Mariangela Momo, é que:

Inscrita em uma matriz de inteligibilidade que vê a contemporaneidade marcada por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna, considera-se que grandes transformações têm alterado a forma de estarmos no mundo, Supõe-se que as condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas da infância moderna – ingênua, dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem esse período tido como próprio delas. Vivemos um estado da cultura, com implicações contundentes da mídia e do consumo, que tem se configurado de forma diferente daquele da modernidade e produzido sujeitos distintos dos sujeitos modernos (MOMO 2007, p. 5).

Isso significa que não há uma única infância contemporânea, pois esse mesmo contexto produz diferentes infâncias, levando em consideração que não há uma única forma

de ser criança. Os sujeitos infantis são constituídos pelas mídias, pelo consumo, pela globalização, bombardeados por seus produtos, brinquedos, desenhos; mas também constituem este mesmo mercado que está sempre procurando adaptar-se à eles e suas exigências.

Por esta razão, Dora Lilia Marín-Díaz (2010), ressalta que a relação existente entre as crianças novas e as tecnologias não é de submissão/obediência; e sim participativa, pois ambas são da mesma geração. Assim, tecnologia e infância encontram-se conectadas, caminhando juntas, se complementando e se reconhecendo nas suas formas e desejos.

Hall (1997) defende que a dimensão global, se torna responsável por envolver em uma mesma teia diferentes sociedades, com diferentes histórias e modos de vida. É nesse ponto que as revoluções da cultura impactam nos modos de viver das pessoas, no ato de produzir significados para sua vida e seu futuro, de modo global para um mais local.

Na medida em que a dimensão global atua na produção de significados, de sentidos, ela também se torna responsável pela concepção cultural de novas infâncias. Por meio dessa nova concepção diferentes infâncias são construídas, pois, ainda de acordo com Hall (1997, p. 3), “a cultura global necessita da diferença para prosperar”. Daí que pensar a infância no singular é ignorar que em diferentes contextos sociais, históricos e culturais são produzidas diferentes infâncias:

Frente a tais considerações, julgo importante salientar que falo e falarei de uma infância plural e no plural, portanto, infâncias! Refiro-me a infâncias que são múltiplas, vividas de modo particular pelos sujeitos, e que por suas singularidades nos modos de ser e agir, tornam inviável considerarmos como algo único e universal, no qual um simples modo de considerá-las, defini-las ou vivê-las sirva indistintamente a sujeitos que viveram em diferentes épocas e lugares (SILVA, 2012, p. 54)

Essas infâncias são produzidas na relação com o outro. Isto significa dizer que as crianças se constroem em uma relação entre elas mesmas e também com os sujeitos adultos, uma vez que identidade e diferença são inseparáveis e dependentes (SILVA, 2000a). Nessa relação, produzimos o significado acerca das infâncias, constituímos nossas identidades e as delas, nos afirmamos como pessoas adultas a partir delas.

Corazza (2002, p. 200-201) discute essa relação ao afirmar que os adultos afirmam sua mesmidade, sobre a qual as outridades devem ser semelhantes. Daí a necessidade de criar os sujeitos infantis, para sobre eles legitimar nossa normalidade, sermos a referência: “[...] é preciso continuar infantilizando, continuar instrumentalizando os infantis, para não perdermos, mesmo que seja no negativo, a segurança de nossa própria identidade”. Assim,

ocorre a construção identitária infantil em caráter relacional, entre os infantis e aqueles que já não são mais.

Em resumo, a concepção atual de infância é o resultado do cruzamento de diferentes condições sociais, históricas e culturais. A cultura se apresenta como sendo central para produzir a representação, as “[...] narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros”, como afirma Henry Giroux (2003, p. 155).

É possível compreender, então, como a cultura atua no processo de constituição das identidades e, inclusive, das identidades infantis, uma vez que a discussão em questão é sobre as infâncias. A cultura é central nas relações sociais, como já apontou Hall (1997), daí que as infâncias também se constituem culturalmente, não estando alheias ao diferentes contextos que lhes atravessam.

Nesse sentido, as infâncias enquanto culturais atravessam as práticas sociais, pois essas mesmas práticas são produzidas culturalmente, não podendo ser pensadas de forma individualizada. Se “[...] toda prática social depende e tem relação com o significado” (HALL, 1997, p. 13), e os significados são produzidos culturalmente, as infâncias são construídas social e culturalmente.

Por esta razão, as infâncias constituídas em um contexto de extinção do espaço e tempo para o recreio na escola Maria Santos podem ser alvos de controle e regulação pelas instituições educativas. Essas instituições visam conformá-las às normas por meio das práticas de disciplinamento responsáveis por adequar os corpos infantis aos ideais e expectativas dos sujeitos adultos, como ressalta Kátia Agostinho (2018). Ainda assim, as crianças podem apresentar resistências a essas formas de controle e disciplinamento, visto que elas constantemente negociam, não apenas se sujeitando nas relações que tecem dentro e fora do espaço escolar.

Portanto, Zilma Ramos de Oliveira (2010) defende que é possível pensar em uma Educação Infantil que se adeque as características infantis, pois as crianças, curiosas e ativas, necessitam de um espaço diferente no ambiente familiar e do ambiente escolar tradicional, em que sofrem os efeitos de uma padronização de seus comportamentos. A propósito, essas características infantis puderam ser observadas durante a pesquisa, em que as crianças aproveitavam cada oportunidade que tinham para se aproximar e perguntar:

A senhora tá anotando quantas crianças caem na sala? (Lucas), o que é tudo isso de número que a senhora escreve no seu caderno? (Karina) ou a

senhora tá vigiando a gente? (Daniel). (Diário de Campo, 25 de Abril de 2017).

Por essa curiosidade das crianças, pela energia, pelo desejo de saber, de compreender o que estava acontecendo naquele espaço e o que eu estava fazendo ali, vejo a necessidade de lançar um olhar para o recreio escolar. A partir disso, Ileana Wenez (2005, p. 100) questiona: “[...] qual é a liberdade ou prazer que a criança sente no recreio ou na escola se ela não pode escolher em que espaços ficar?”. Deste modo, busquei outras pistas, outras vozes a fim de compreender a ausência do recreio.

Propositalmente, cheguei mais cedo e como vi que nem professoras e nem as crianças haviam chegado, me aventurei em uma conversa com o porteiro que me perguntou: *Tu tá fazendo um estágio pra começar a trabalhar aqui?*, eu expliquei que não, que estava fazendo uma pesquisa que duraria alguns meses, ele sorriu e disse: *Mas olha! Tu vai ficar trabalhando de graça então!.* Rimos e aproveitando o momento de descontração comecei a falar sobre a escola, enfatizando a beleza de sua estrutura, a organização das professoras e da diretora, porém disse a ele que não entendia a ausência do recreio na escola.

Após esse comentário, ele franziu as sobrancelhas, confuso, como se não estivéssemos falando do mesmo lugar e disse: *Mas tem recreio sim! As crianças até podem sair pra comprar pipoca na cozinha* (Porteiro). (Diário de Campo, 15 de Maio de 2017).

Mas afinal: O que é o recreio? Seria o intervalo existente para a alimentação das crianças ou o momento de descontração e diversão? Para mim, o momento do recreio poderia ser tido como de alegria e liberdade, porém uma liberdade condicionada, como discute Julio Groppa Aquino (2014), não se constitui como liberdade bruta, desgovernada e livre, mas uma liberdade regulada em que as crianças estariam a todo o momento supervisionadas por uma pessoa adulta.

Cabe ressaltar que, durante a pesquisa, enquanto folheava o Conteúdo Curricular para a Educação Infantil, importante diretriz fornecida pela SEMEC, pude observar que é proposto a realização do recreio assistido, um recreio em que as crianças têm a liberdade para sair da sala para brincar e/ou lanchar, porém com a supervisão das professoras. No entanto, percebi que as crianças da escola Maria Santos não possuíam o recreio assistido. Ainda inquieta com as informações produzidas nas conversações, continuei reunindo outros elementos que auxiliassem na compreensão acerca da ausência do recreio.

Desta vez busquei conversar com a servente, que trazia os lanches diariamente para a sala, que me garantiu: *Mas eles têm recreio, são só 15 minutos, mas têm, é a hora que eles lancham na sala* (Servente). (Diário de Campo, 16/05/2017).

Compreendi, então, que a concepção de recreio ali propagada estava vinculada à alimentação de forma “civilizada”, pois o recreio era o momento de lanche na sala, onde as crianças poderiam comer sentadas e sob a vigilância da professora. Essa compreensão foi confirmada após o diálogo que tive com a diretora, que me revelou:

Olha, professora, nós temos 202 alunos no período da tarde, na hora do recreio a senhora deve imaginar como fica aqui. Aí as professoras se juntavam nas panelinhas pra ficar conversando e não ficavam de olho nas crianças. Tem o parquinho aqui, a senhora já viu, já pensou elas querendo subir pra escorregar ao mesmo tempo? E se uma empurra a outra? Depois as mães vêm reclamar, porque não entendem que criança brinca, mas também pode se machucar. Então, não é porque a gente é mau, mas é por uma questão de segurança mesmo. Com esse recreio que as crianças não saem é melhor, pois elas sentam e podem lanche sossegadas (Diretora). (Diário de Campo, 17/05/2017).

Refleti, a partir desta afirmação, que a ausência do recreio poderia estar relacionada ao bem estar infantil, mas também como punição às professoras que se uniam em grupos para conversar, deixando as crianças dispersas naquele espaço. Deste modo, manter as crianças em sala evita que as professoras se reúnam e garante que elas possam se responsabilizar por cada criança de sua turma e, até mesmo, uma alimentação adequada.

Dessa forma, se de um lado as crianças eram impedidas de brincar fora da sala no momento do recreio, de outro foi possível perceber que a alimentação era valorizada naquele espaço. A hora do lanche se constituía como um importante momento para as crianças adquirirem hábitos saudáveis, contribuindo com a autonomia das mesmas que se alimentavam de forma independente, reduzindo o desperdício de comidas e socializando, ainda que em espaço reduzido, com outras crianças.

De acordo com o site Educação Integral¹⁴ é essencial pensar na educação alimentar em um país que sofre com a fome e desnutrição e, em outros casos, com a obesidade infantil. Daí a relevância da escola Maria Santos trabalhar no sentido de garantir uma alimentação saudável e adequada para os sujeitos infantis.

Ainda assim, o momento do recreio fora da sala poderia se constituir enquanto um espaço propício para a produção das identidades, pois estas se constroem em relação à diferença, em que ambas, identidade e diferença, possuem uma relação de dependência (SILVA, 2000a). Sendo assim, brincar, interagir com crianças de outras turmas, de outros contextos sociais, de diferentes religiões e idades, entre outros *outros*, contribuiria com a construção identitária, que não ocorre sem lutas, conflitos e disputas para atribuir significação

¹⁴ <http://educacaointegral.org.br/reportagens/alimentacao-escolar-e-parte-do-processo-de-aprendizagem/>

ao contexto no qual estão inseridas. Daí que Silva (2012) aponta o recreio como tempo/espço/funcionamento que:

[...] produz os sujeitos e suas infâncias, pois é fomentador de encontros, desencontros, um provocador de desafios, provocações que se apresentam quando da interação do sujeito com o cenário e entre as pessoas que nele circulam – ele é também uma oportunidade para que o sujeito conheça e cuide de si e dos outros (SILVA, 2012, p. 16).

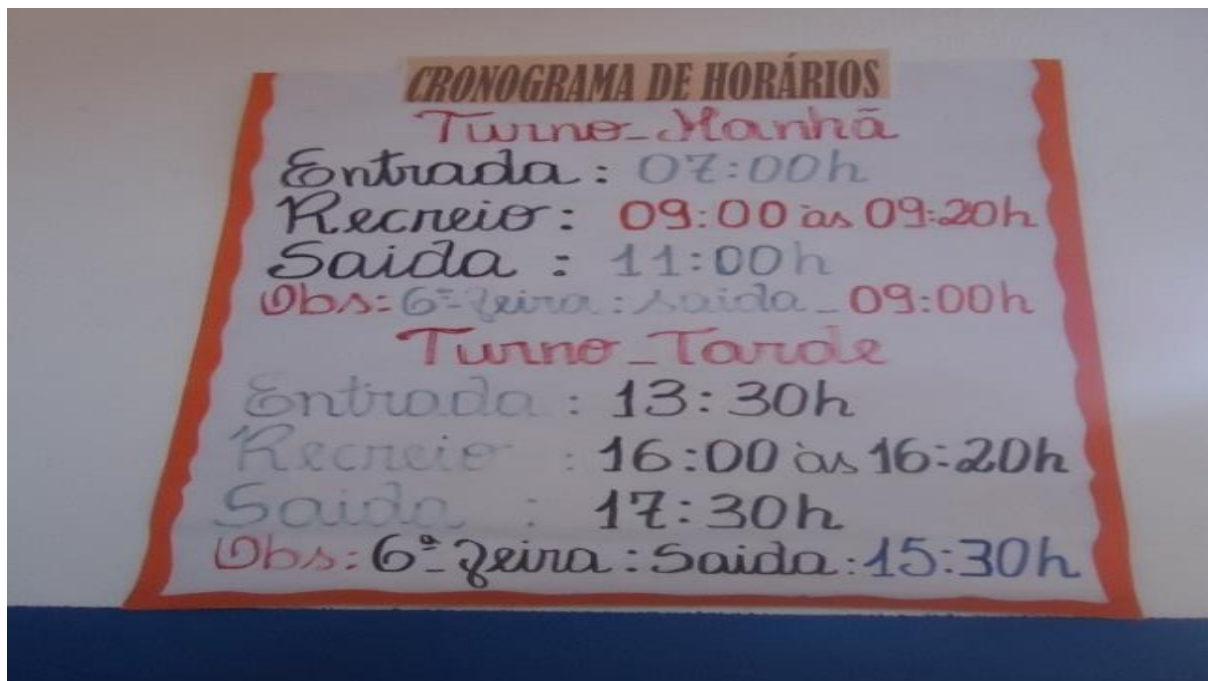
Entretanto, sem esse período de socialização, os encontros e desencontros estão comprometidos por meio do poder escolar disciplinar. Essa forma de poder, segundo Foucault (2010), garante o controle detalhado das operações do corpo, através de uma constante coerção que esquadriinha tempo, espaço e movimento, visando à fabricação de um corpo dócil, útil e obediente.

Noto nessa segurança, defendida pela diretora, além da preocupação com a alimentação, o poder disciplinar sobre os corpos infantis que impede que eles possam se afastar no momento do recreio e que produz corpos submissos. Isso ocorre por meio de um projeto totalitário¹⁵ que isola indivíduos e grupos, como ressaltam Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (1998) quando refletem que o espaço escolar produz subjetividades, por meio do cerceamento do tempo e/ou do espaço.

Esse poder toma forma por meio da distribuição dos corpos em sala, do controle sobre a circulação das crianças em determinados espaços da escola, bem como pela rigidez dos horários, uma vez que, como ressaltam Anderson Ferrari e Wescley Dinali (2012, p. 407): “[...] é uma forma de garantir ou buscar a qualidade do tempo empregado”, como vemos a seguir:

¹⁵ De acordo com Hannah Arendt, o totalitarismo se utiliza do terror, da propaganda, da doutrinação e da violência a fim de legitimar seu poder. (ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf.

Imagem 13: Cronograma de Horários



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima a pretensão era mostrar como cada momento da rotina escolar é bem delimitado pelo tempo, desde a entrada até a saída, englobando os cinco dias da semana. Cabe ressaltar que apesar do Cronograma indicar que são vinte minutos para o recreio, este ocorria por quinze minutos.

Dessa forma, fui acompanhando diariamente o controle sobre os corpos infantis e em meio aquela rotina algo passou a me causar estranhamento: O fato de a professora Érica, geralmente, selecionar um menino e uma menina para lavar as mãos antes de a servente trazer o lanche. Ela até permitia ir junto dois meninos ou duas meninas, mas priorizava um casal. Uma escolha aleatória ou intencional? Busquei saber e descobri que era intencional, pois deveria ir:

Um agitado e uma comportada pra controlar melhor o negócio (Professora Érica). (Diário de Campo, 27/05/2017).

O termo controlar, utilizado pela professora, contribuiu para a compreensão do poder disciplinar latente naquele espaço, uma vez que significava exercer domínio sobre o corpo de outras pessoas, por meio de inúmeros mecanismos pensados nos mínimos detalhes, como a seleção de duas crianças para circular pela escola longe dos olhares da professora. Por meio do *quadriculamento*:

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa

estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010, p. 138).

Nesse sentido, a escolha para permitir a saída da sala, baseada no comportamento de cada criança, pode ser compreendida como uma forma de quadriculamento, na medida em que ela evita a dispersão das crianças e/ou, até mesmo, a cumplicidade para possíveis travessuras por outros espaços na escola.

Além de uma escolha intencional, uma escolha generificada que pode ter por base os inúmeros processos sociais, culturais e históricos que constituem a professora Érica. O mesmo processo que nos faz naturalizar comportamentos considerados como femininos e masculinos, por meio de uma pedagogia sutil e discreta, cujos resultados geralmente são eficientes e duradouros (LOURO, 2001). Essa pedagogia, visando promover a normalização, atua no sentido de construir homens e mulheres “de verdade”, o que consiste em dizer que trabalha a fim de garantir uma única forma de ser masculino e feminino que é a hegemônica.

A normalização se consolida por meio dos diferentes adjetivos utilizados pela professora ao se referir às crianças escolhidas: *Um agitado*, que poderia ser compreendido como um menino inquieto, bagunceiro, indisciplinado, que ameaça a ordem imposta naquele espaço. *Uma comportada*, o que me leva a pensar em uma menina dócil, frágil, passiva, incapaz de promover qualquer confusão ou de se aliar a quem tenha interesse em fazê-la.

Deste modo, por meio do enunciado da professora é possível compreender a demarcação de lugares e a produção de identidades, visto que a linguagem possui posição privilegiada para construir e fazer circular significados (HALL, 1997) que são fundamentais nesse processo. Isso ocorre por meio das diferenciadas adjetivações, qualidades, associações e comportamentos (LOURO, 1997) atribuídos aos meninos e às meninas, tendo uma base essencialista que os/as constitui e os/as encerra, como se seus corpos fossem fixos e imutáveis.

É válido ressaltar que esses mesmos significados acerca do masculino e do feminino dialogam com os significados produzidos na cidade, sobre o homem e a mulher abagetubense. Como discutido no primeiro capítulo, o significado do agitado pode relacionar-se à força e valentia, enquanto que o de comportada pode trazer como significado o ser uma garota de valor, que tem bons modos.

Por meio do adjetivo utilizado pela professora Érica, percebi que a masculinidade considerada como normal é aquela que está relacionada à agressividade, frieza, indisciplina,

competitividade, força e que deve distanciar-se de tudo que possa estar relacionado ao “universo” das meninas.

Qualificando a menina como comportada, a professora Érica reafirma a imagem das meninas como frágeis, indefesas, dóceis, vaidosas e transbordadas por sentimentos maternos. Isso significa dizer que, como ressalta Alex Branco Fraga (2000, p. 91): “[...] espera-se que a menina tenha um cuidado redobrado com seu próprio corpo e que se comporte dentro dos padrões de conduta, previstos para a futura mulher/esposa/mãe”.

Recordo que quando as crianças conseguiam terminar a atividade e faltavam alguns minutos para a hora do lanche ou para a hora da saída, a professora Érica permitia que estas brincassem com os brinquedos que haviam levado ou ela mesma pegava de cima de seu armário uma sacola contendo peças de brinquedo para montar e dividia-os nas mesas. Nesses momentos, pude observar que as crianças vinham constituindo suas identidades ora com base nas adjetivações, ora com base em negociações.

Percebi isso, quando os meninos se aventuravam em brincadeiras agressivas que tive dificuldades para fotografar, pois o constante movimento deles impedia a nitidez da imagem, ou mesmo com seus carrinhos, bonecos de super-heróis ou de animais. Notei que as meninas também já vêm se comportando como se espera delas socialmente, quando diariamente levavam uma boneca que se assemelhava à um bebê e se reuniam para cuidar dela, passando de colo em colo, ninando mostrando umas às outras que já possuíam os trejeitos para agir como mães ou mesmo nas brincadeiras que envolviam o ato de cozinhar.

Contraditoriamente, ainda que a professora Érica, pudesse reiterar por meio dos enunciados, características esperadas socialmente para meninos e meninas, é válido, e até louvável, ressaltar que também destruía os muros culturalmente construídos para encerrar as masculinidades e feminilidades. Isto ocorria quando ela não trabalhava no sentido de separar meninos e meninas nas filas, quando se dirigiam até o salão da escola; de designar cores nos utensílios da cozinha para a alimentação das crianças e das cadeiras, em sala; como foi possível perceber em outra pesquisa de título semelhante, realizada por Claudia Bísaro¹⁶.

Assim, houve momentos em que as meninas demonstraram interesse pelos bonecos dos meninos, porém não conseguiram brincar, pois eles não quiseram emprestar seus bonecos para elas. A partir disso é possível perceber que as identidades não podem ser fixadas de forma final, pois elas, em algumas vezes, resistem, procurando modos para escapar do que

¹⁶ BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A Construção das Identidades de Gênero na Educação Infantil**. Mato Grosso do Sul: Universidade Católica Dom Bosco. Dissertação (Mestrado), 2009.

lhes é imposto. Em relação aos meninos, percebi que são mais inflexíveis quanto a brincar com os brinquedos que as meninas levavam.

Lucas se aproximou das meninas que estavam brincando de comidinha, pegou três pratinhos e começou a arremessar para outros meninos. Elas ficaram impacientes e logo reclamaram para a professora: *Olha o Lucas, professora!* (Diário de Campo, 11 de Setembro 2017).

Por vezes as fronteiras são borradas, como no interesse das meninas pelos bonecos, por vezes as normas reiteradas, como em atos em que os meninos atiram os brinquedos das meninas. De acordo com Louro (2000, p. 70), “[...] De algum modo "instalada" na instituição escolar, a norma anuncia-se nas falas e gestos dos adultos e das crianças”, como nas imagens a seguir em que as crianças brincam com os brinquedos tendo por base o que é considerado como a norma para o seu gênero:

Imagem 14: “Vou fazer um castelo grande”



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 15: Velozes e corajosos.



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 16: “Meu bebê já tá com fome”



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 17: “Bora fazer comidinha”



Fonte: Dácio (2017).

Ainda que não tivera a oportunidade de vivenciar as brincadeiras do recreio em outros espaços, pude observar essas brincadeiras, com base na norma, na sala. Mesmo com a ausência do recreio as crianças inventavam seu tempo e espaço em sala, construindo suas identidades de gênero no momento em que cada grupo em um canto se unia para brincar com os brinquedos que haviam levado, no momento que antecedia o intervalo para o lanche.

As identidades infantis eram constituídas na fronteira entre aceitações e resistências, em que às vezes negociavam e em outras se submetiam ao processo de normalização. Aqui tomo a normalização enquanto uma manifestação sutil do poder (SILVA, 2000a), pois normalizar é atribuir a uma identidade todas as características positivas possíveis, indicando o que é considerado o normal, qual a forma correta de se comportar para/na sociedade. Normalizar também significa relegar todas aquelas que se distanciam dessa identidade padrão, referência, como anormais, desviantes ou mesmo subalternas.

Nesse contexto, o que poderia ser considerado como um comportamento normal para uma criança na escola Maria Santos? Se resignar frente às proibições, tornando-se um sujeito dócil e ajustado, ou resistir ao confinamento criando estratégias para circular pelos espaços escolares? São sobre essas e outras questões que me deterei a seguir.

2.2 Identidades resistentes no espaço escolar

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

(Fernando Pessoa, Quando as crianças brincam, 1942)

A alegria de ser criança, do brincar e do aventurar-se, era o que eu procurava na escola Maria Santos, qualquer sinal de que ali houvesse vida que resistia perante a ausência do recreio fora da sala. A princípio, não encontrei nada, além das brincadeiras em sala, que pudesse alegrar a minha alma, tal qual a do poeta, mas ainda assim persisti, ouvindo uma voz que vinha de dentro de mim e dizia: “Olhe mais de perto”. Nesse processo, passei a atentar-me para qualquer manifestação de interesse para sair da sala.

Após a entrada das crianças, que eram recebidas na porta da sala pela professora Érica, começaram os pedidos: *Professora, deixa eu ir no banheiro fazer xixi?, professora eu quero beber água, deixa eu ir mijar, professora?.* Algumas vezes ela permitia, como quando percebia que a criança em questão estava realmente precisando ir ao banheiro ou com sede, porém em outras situações ela respondia: *Agora não, só depois* ou *Deixa chegar a hora do recreio que tu vai.*

Houve momentos em que pude observar que os pedidos causavam certo incômodo à professora, que comentava: *Mas eu não sei por que esses meninos fazem tanto xixi, Olha vocês tem que pedir pra mãe de vocês levar vocês no banheiro antes de vir pra escola.* Ainda assim, as solicitações das crianças para saírem da sala continuavam (Diário de Campo, 28/08/ 2018).

Noto nessa atitude da professora, um apelo para as crianças aprenderem a ter controle sobre o próprio corpo, para que ele não sinta e/ou não manifeste suas necessidades. Esse controle é tratado por Alfredo Veiga-Neto (2000) como o tempo subjetivado que:

[...] permite tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam. A importância disso para as práticas escolares é muito grande, indo desde o treinamento da *hélix* corporal até o melhor uso dos objetos, do domínio dos movimentos até a otimização das habilidades individuais (p. 12).

Esse processo ocorre quando “[...] o relógio social busca regular o relógio biológico” (SILVA, 2012, p. 76), tendo êxito na medida em que os corpos aprendem a se comportar no meio social, sendo a escola um espaço privilegiado nessa fabricação. Isso ocorre na medida em que ela atua visando ajustar o indivíduo para o meio social, domesticando o corpo para que possa se comportar de forma dócil e passiva.

No entanto, em meio às mudanças provocadas pela pós-modernidade¹⁷, em que cultura e economia se entrecruzam e produzem novas identidades; em um cenário marcado pela globalização que produz uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, o que as torna mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 1999), poderia afirmar que os corpos simplesmente se sujeitam e se resignam aos locais a eles impostos?

Observo atualmente, que ainda que muitas instituições carreguem traços de uma sociedade disciplinar que se preocupa com a produção de uma força útil de trabalho, elas não estão alheias à dimensão global. Esta dimensão produz novas identidades, que negociam, resistem, assumem, se constroem e constroem o mundo no qual estão inseridas. Em um

17 O pós-modernismo, de acordo com Silva, é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a pós-modernidade, porém não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos (SILVA, 1999).

processo mútuo, o meio social inventa os sujeitos que, por outro lado inventam e atribuem significado a este meio.

Por isso é preciso desconstruir a dicotomia existente entre corpo-alma, ou natureza e cultura, e observar a íntima relação entre a produção do corpo e o contexto social, histórico e cultural, onde as técnicas corporais atingem a forma como nos vemos e vemos o *outro*, como discute Richard Miskolci (2006). Uma vez que produzido histórica-social-culturalmente o corpo é provisório, aí repousa a necessidade e desafio de pensá-lo assim, como destaca Silvana Vilodre Goellner:

Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. (2003, p. 28).

Neste contexto, em meio à complexidade de um mundo globalizado, de corpos em constante transformação e identidades voláteis, transitórias e descentradas, os sujeitos não aceitam passivamente as imposições externas. Isso significa dizer que estes negociam, se envolvem, são envolvidos, reagem, respondem, recusam ou assumem estas imposições (LOURO, 1997). Nas tramas do poder se estabelecem relações que não podem ser reduzidas na operação: Dominante X Dominado.

Assim, se onde há poder há resistência, visto que “[...] esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91), passei a perceber que naquele espaço, em meio à ausência do recreio, as crianças construíam identidades resistentes. Elas eram produzidas por meio de uma constante negociação diante do enclausuramento de seus corpos, em que as crianças se transformavam e transformavam o espaço no qual estavam vinculadas.

As resistências infantis podem ser compreendidas como contracondutas, em que nas fimbrias do poder as crianças resistiam por meio do: “[...] enfrentamento à subserviência, à normalização, à disciplinarização, ao controle” (FERRARI; DINALI, 2012, p. 416). Isso ocorria porque os sujeitos adultos poderiam não permitir as brincadeiras fora da sala, mas não podiam lhes negar o direito de suprir suas necessidades físicas e biológicas.

Desse modo, aos poucos fui notando as estratégias criadas pelas crianças para contornar as proibições exercidas sobre elas: as idas ao banheiro e ao bebedouro, pois se os adultos não possibilitam essas formas de liberdade: “[...] as próprias crianças encontram

modos para que isso eventualmente ocorra” (SILVA, 2012, p. 82). Passei a observar então, que cruzar a porta da sala, mesmo que fosse para tomar água ou ir ao banheiro, significava libertar-se para circular por aquele espaço. As constantes solicitações para sair da sala demonstravam esse desejo:

Eu quero ir lá fora tomar água, professora! (Raquel), Professora, eu tô com muita sede! (Isadora). (Diário de Campo, 24/05/2017).

As identidades resistentes, assim como tantas outras, não podem ser pensadas fora do poder, visto que elas se constroem nos jogos políticos, exercitando e sofrendo as consequências do poder (LOURO, 2000). Poder este que toma forma e fragmenta-se nas relações sociais, de maneira dispersa e, ainda assim, conectada, como ressalta Foucault (2002, p. 38): “[...] o poder se manifesta, completa seu ciclo, mantém sua unidade graças a este jogo de pequenos fragmentos, separados uns dos outros, de um mesmo conjunto, de um único objeto, cuja configuração geral é a forma manifesta do poder”. Poder que se torna visível nas práticas.

Poder que atravessa as identidades que se constroem em relação à diferença, pois “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2000a, p. 54). Esse processo não ocorre de forma passiva, sem lutas ou embates, visto que ele perpassa pelo ato de inclusão/exclusão e/ou negociação, dependendo do contexto social, histórico e cultural no qual estamos inseridos.

De acordo com Hall (1997), nossas identidades são as sedimentações através do tempo, resultado de diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e somente nossas, enquanto sujeitos individuais.

Daí que a circunstância marcada pela ausência do recreio, de um momento e um espaço para a recreação, pode ser vista como o contexto social responsável pela constituição das identidades resistentes que as crianças constituíam naquele espaço. E nesse processo de constituição, em que se reinventavam naquele espaço, inventando também novas formas de burlar as proibições, elas causavam incômodos à professora Érica, como pude perceber. Em certa ocasião, a professora Érica, ao perceber a inquietação das crianças, comentou comigo:

Olha, eu não sei por que essas crianças são tão agitadas (Professora Érica). (Diário de Campo 11/09/2017).

Aproveitando a oportunidade, perguntei se não seria pela ausência do recreio, porém ela prontamente respondeu:

Não! Quando tinha recreio eles corriam e se machucavam, aí voltavam pra sala eufóricos e ficava ruim continuar a aula (Professora Érica). (Diário de Campo, 11/09/2017).

Compreendendo que esse machucar-se é uma eventualidade que pode ocorrer como consequência da correria, das brincadeiras, repliquei se essa euforia toda que ela relatava não estaria sendo gasta dentro da sala, e ela argumentou:

Olha, quando eles tinham recreio era assistido, aí cada professora ficava encarregada de um espaço, só que aí a gente também precisa lancha, ir ao banheiro, aí não tinha condições. Assim não, cada uma fica responsável pelos seus alunos, já têm uns três anos que é assim (Professora Érica). (Diário de Campo, 11/09/2017).

Observo no relato da professora, que estavam em jogo o bem-estar das professoras, que também sentem necessidades, e o das crianças. No entanto, ainda que se acredite que privá-las do recreio significa preservá-las, compreendo que este mesmo espaço e tempo poderiam ser utilizados para uma melhor interação no processo de construção das identidades e das subjetividades infantis. O recreio se caracterizaria, então, como um:

[...] momento de maior liberdade de ação dos alunos, modo de talvez compensar o excesso de disciplinamento dos corpos e concentração que são exigidos das crianças nos longos tempos de trabalho a que são submetidas em sala de aula. Momento da rotina que se configuram geralmente como um tempo mais livre dos olhares adultos de seus professores (SILVA, 2012, p. 80).

Entretanto, mesmo sem recreio, sem um tempo destinado para a recreação e a distração, as resistências infantis estavam ali naquela sala, querendo sair, mas não sozinhas, visto que.

Geralmente, com os pedidos das crianças para ir ao banheiro ou ao bebedouro, vinha a seguinte frase: “A senhora deixa eu ir com Maria?” (Karina), ou então: “eu posso ir também?” (Jonas). Às vezes a professora Érica permitia que fossem duas crianças juntas ou mesmo que uma saísse já estando outra fora da sala. (Diário de Campo, 25 de Maio de 2017).

Vejo nesse desejo de sair da sala a forma que as crianças encontraram para circular pelos espaços escolares mesmo sem ter o recreio, livrar-se dos olhares vigilantes dos adultos e da própria sala. A sala, ainda que seja toda decorada com cartazes e personagens infantis, para se tornar atrativa para as crianças, não deixa de possuir um clima intimidador, onde elas

precisam ter, a todo o momento, um comportamento dócil e passivo, diante da professora e das/os colegas.

Fora da sala percebi que as crianças criaram espaços de resistência e socialização, onde com a/o colega da sala ou com crianças de outras turmas elas dialogavam faziam algumas brincadeiras, aproveitando o breve momento de liberdade para interagir na construção de suas identidades. Isso ocorria no momento de lavar as mãos, de tomar água, nas idas ao banheiro, dentro e fora dele, pois em sua frente havia um banco, e as crianças sempre que podiam sentavam lá rapidamente para conversar.

Imagem 18: Conversas na pia



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 19: Meninos conversando



Fonte: Dácio (2017).

Nas imagens acima, registradas em diferentes dias, a pretensão era mostrar alguns desses diálogos entre as crianças. Na primeira imagem e na segunda imagem, respectivamente:

Pedro conversa com Maria e Raquel: *Eu fui pro sítio ontem e até tomei banho*, uma delas comentou: *eu vou só semana que vem, tu sabia que eu já sei nadar?* e outra disse: *olha eu tenho uma prima que já até fica na água sozinha e ela é muito zinha¹⁸ e nem tem medo*; após a breve conversa elas voltaram para a sala. (Diário de Campo, 06 de Junho de 2017).

Dois meninos de outra turma conversam no espaço em frente ao banheiro: *Olha, tem uma aranha aqui dentro desse pneu* e outro disse: *Uma vez tinha uma enorme em casa, mas o papai logo matou*. (Diário de Campo, 08 de Agosto de 2017).

¹⁸ Em Abaetetuba “zinha” significa ser muito pequena, “pequenazinha”.

Percebi que neste ato de socializar fora da sala, as crianças estão produzindo significados, que são utilizados para definir o sentido das coisas, codificando, organizando e regulando suas condutas umas em relação às outras (HALL, 1997). A prática social possui sempre uma dimensão cultural, já que é por meio da cultura que produzimos significados e pelas representações imprimimos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2000).

Por meio da representação são construídas mesmidades e outridades (SILVA, 2000a), ou se preferir, a identidade e a diferença, em um processo marcadamente desigual e atravessado por relações de poder. Poder este que: “[...] produz ideias e práticas sociais, não sendo algo que alguém, um grupo ou uma instituição detenha, pois é efeito que se espalha como uma teia em todos os cantos da sociedade” (RIBEIRO, 2013, p. 41).

Poder que também pode ser contornado, negado, ultrapassado e subvertido por meio das identidades resistentes, que criam espaços de luta, mesmo que indiretamente. Nesse caso, as crianças relutam à simples sujeição, pois seus corpos necessitam ocupar outros espaços, não apenas a sala, e estabelecer novas relações consigo e com os *outros*, como uma forma “[...] de resistência que exige um esforço de desenraizamento, descorporificação, ou seja, de rejeição das oposições aprisionantes entre masculino e feminino, corpo e identidade, assim como a mais conhecida de todas: a oposição entre corpo e alma” (MISKOLCI, 2006, p. 691).

Daí a necessidade de superar as visões tradicionais que dualizam natureza e cultura, interior e exterior, social e psíquico (HALL, 1997), pois as práticas regulares direcionadas ao corpo definem subjetividades (FOUCAULT, 2002), que são produzidas em determinadas culturas, momentos históricos, relações sociais e espaços.

A fim de compreender quais são esses espaços e como se dão essas escolhas, realizei com as crianças uma atividade em que pedi que desenhassem seu lugar favorito na escola. Das respostas que obtive, por meio dos desenhos, elegi as que mais me afetaram¹⁹, pois pressupunha que as crianças iriam eleger o parquinho e o salão da escola como seus favoritos, porém como a experiência relaciona-se com o limite e a finitude do que sabemos (LARROSA, 2011), elas desenharam o que menos esperei que fossem representar: Os banheiros, o bebedouro, a sala e a cozinha.

¹⁹ As demais crianças desenharam bebedouro, banheiro, pia de lavar as mãos, salão da escola e parquinho.

Imagem 20: Banheiro feito por Raquel



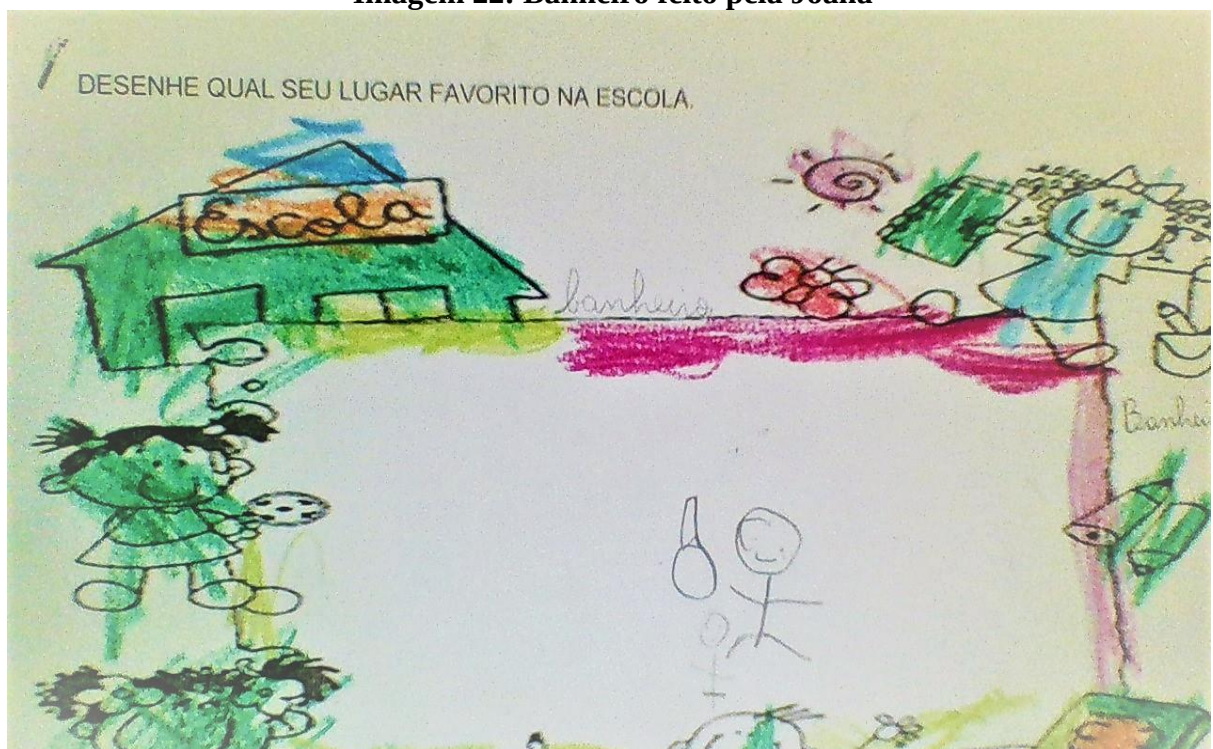
Fonte: Dácio (2017).

Imagem 21: Banheiro feito por Pedro



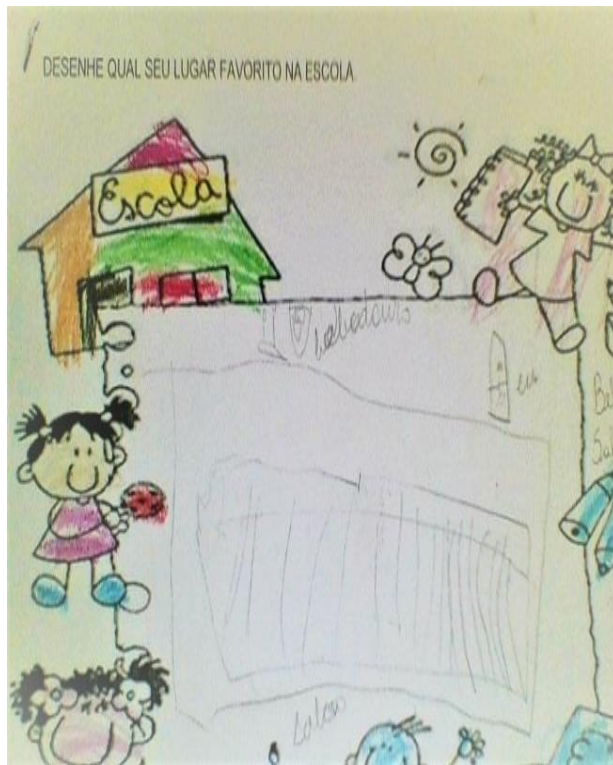
Fonte: Dácio (2017).

Imagem 22: Banheiro feito pela Joana



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 23: Bebedouro feito por Suane



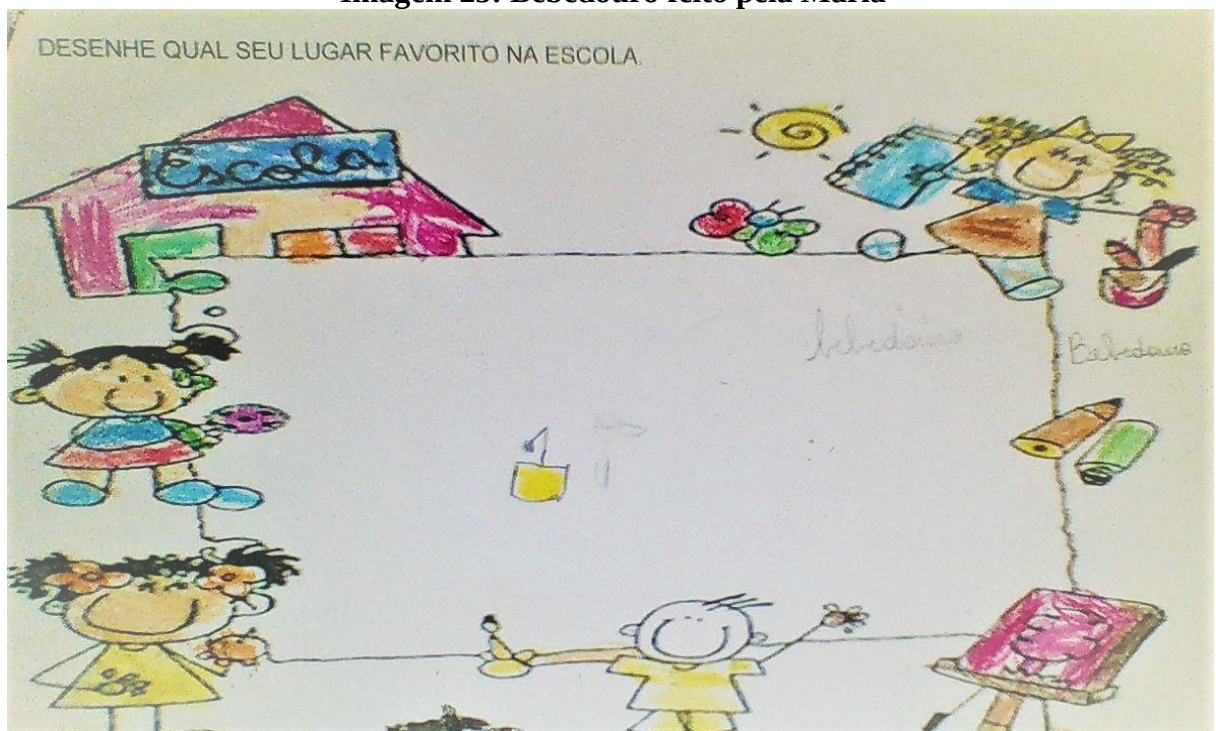
Fonte: Dácio (2017).

Imagem 24: Bebedouro feito por Daniel

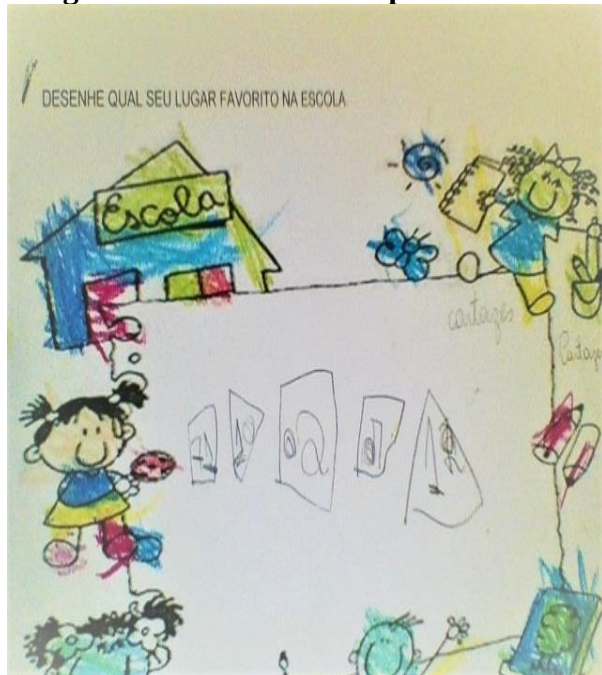


Fonte: Dácio (2017)

Imagem 25: Bebedouro feito pela Maria



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 26: Cartazes feitos por Karina

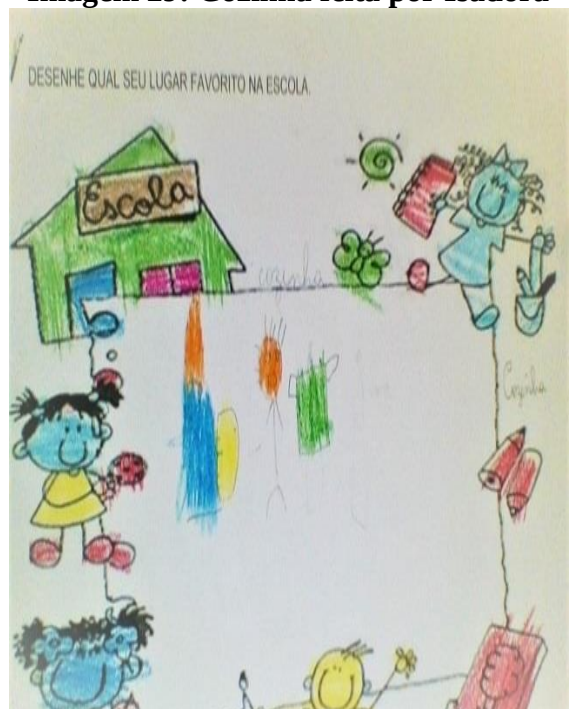
Fonte: Dácio (2017).

Imagem 27: Cartazes feitos por Lucas

Fonte: Dácio (2017)

Imagem 28: Sala feita por Mateus

Fonte: Dácio (2017)

Imagem 29: Cozinha feita por Isadora

Fonte: Dácio (2017)

Com as imagens acima, vemos as formas que as crianças encontraram para lidar com o cerceamento de seus corpos. Notei que enquanto algumas se resignavam a eleger e ilustrar a sala como espaço favorito, outras expunham seus locais de resistência.

No dia da atividade, caminhava pela sala e observava os desenhos que as crianças produziam, porém enquanto algumas apresentaram certa facilidade para desenhar os seus locais favoritos e assim que o faziam me perguntavam: *Tá bonito, professora?* (Maria), *Olha, eu fiz o banheiro* (Joana) ou *Pode pintar as crianças também?* (Raquel), outras passaram alguns minutos olhando para o papel, com o lápis batendo na mesa ou olhando para porta. Com receio destas últimas não terem compreendido o que deveriam desenhar, me dirigia até elas e perguntava sobre qual o lugar que elas mais gostavam de estar na escola, no que uma me disse: *Eu não sei, professora!* e depois de algum tempo olhando para a porta da sala, veio até mim, com certa timidez, e perguntou: *Eu posso desenhar o bebedouro?*. Surpreendida respondi que sim, que ela poderia desenhar o que quisesse da escola, com a condição de que aquele fosse o lugar que mais gostasse de estar e ela disse: *Mas é esse mesmo!* (Suane). (Diário de Campo, 20 de Junho de 2017).

Perguntava-me o motivo daqueles desenhos: Como uma criança poderia gostar de ir ao banheiro ou ir ao bebedouro? E obtive resposta em minha pergunta, pois o verbo ir diz respeito a deslocar-se, partir, mover-se, sair do local o qual estavam, mesmo que fosse a um espaço que parecesse pouco divertido ou atraente. E os cartazes? A sala? A cozinha? O que significavam para aquelas crianças.

Sabia que ainda que intuísse, não poderia responder por elas, pois aquele desenho era uma representação somente delas, que de acordo com Hall (2016) é essencial no processo de produzir e compartilhar significados entre os membros de uma cultura, envolvendo o uso da linguagem, de signos ou até mesmo de imagens que podem significar ou representar objetos. Deste modo, tentando não interferir nas suas respostas e buscando saber o porquê de desenhar aqueles espaços, resolvi questioná-las assim que fossem me entregando seus trabalhos.

A primeira que trouxe foi a Isadora e pude observar que ela havia desenhado a cozinha, logo questionei a fim de compreender a razão daquele ser seu lugar favorito e ela respondeu: *Porque é onde fazem nossa merenda e também a gente pode ir lá comprar pipoca com chopp*. Depois começaram a aparecer os desenhos do banheiro e do bebedouro, um deles era de Pedro que desenhou o banheiro: *Porque é quando a gente sai da sala*. Em seguida me dirigi para Suane que me respondeu: *Eu gosto de ir no bebedouro, porque a professora deixa a gente ir lá*. Já Mateus, desenhou a sala, pois: *É onde a gente mais fica aqui na escola*. Quanto aos cartazes, obtive como resposta simplesmente, um: *porque sim*, do Lucas e da Maria: *porque eles enfeitam a sala*. (Diário de Campo, 20 de Junho de 2017).

As respostas que obtive me ajudaram a compreender como as crianças lidam com o espaço escolar e como constroem suas identidades nesse contexto. Pude perceber que estas construíam identidades resistentes por meio do cruzamento de fronteiras, o que significa dizer que ainda que se tente aprisioná-las, dar forma ao disforme, solidificá-las ou torná-las

harmônicas, as identidades sempre escapam e fogem ao fluxo de nossa experiência, como afirma Zygmunt Bauman (2001).

As identidades que as crianças produziam naquele ambiente se relacionavam não apenas às pessoas com quem lidavam, mas às proibições, cerceamentos e quadriculamentos que com vistas à produzir sujeitos dóceis e obedientes, contribuía com a subversão daqueles que se negam ao domínio totalitário e esquivam-se nas pequenas brechas que encontram para poder serem o que são, crianças. Seus corpos não são apenas inscritos e atuam no espaço escolar, mas instituem e organizam o espaço que dá sentido aos seus corpos em uma relação de tensão em que corpo e espaço engendram-se (VEIGA-NETO, 2000).

De acordo com Giroux (2003), as identidades, assim como a cultura, são construídas nas encruzilhadas, nas fissuras e negociações, onde o público se conecta ao privado, bem como a psique à esfera social. Assim, o meio social constitui e é constituído pelas subjetividades, que estão relacionadas aos sentimentos e às emoções, que constituem identidades individuais e coletivas que mobilizam e se externalizam pela cultura e pela linguagem.

O conceito de subjetividade permite a exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de construção identitária e do investimento pessoal em posições específicas de identidade. Esse investimento permite explicar as razões pelas quais se apega à identidades particulares (WOODWARD, 2000) e pelo qual se distancia de outras.

Isso ocorre porque ao definir a minha identidade, defino também o outro, aquele que de alguma forma, por alguma característica se afasta de mim, de modo que não posso ser a mesmidade e outridade ao mesmo tempo. Desse modo, as crianças resistiam não somente a ficarem na sala, mas também nas aproximações que faziam, nas relações que eram tecidas naquele espaço, pois na hora das brincadeiras, e algumas vezes na hora do lanche, elas optavam por ter por perto pessoas do mesmo gênero, como vemos na imagem a seguir:

Imagem 30: Vamos lanche?



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima, vemos as meninas e os meninos lanchando em sala, porém em mesas separadas. Procurei mostrar com ela, como ocorriam as aproximações e distanciamentos no momento do intervalo para o lanche e como a meta, defendida pela escola, das crianças tendo uma alimentação saudável e ordenada é alcançada.

Pude observar também outro fator que atuava no processo de inclusão e exclusão, que era o próprio lanche. Recordo que um menino chamado Daniel não levava lanche, não levava dinheiro para comprar pipoca e não gostava do lanche oferecido pela escola.

Na hora do intervalo, Daniel se aproximava daqueles/as que tinham um lanche que ele gostaria de comer, e falava: *Eu posso sentar contigo, Mateus?, Tu quer que eu vá comprar a pipoca pra ti e tu me dá um pouco?* ou: *Deixa eu abrir teu chopp e a gente divide?.* Às vezes o/a colega permitia que ele comesse, dividindo o suco, a pipoca ou a bolacha, porém houve dias em que nenhuma criança está disposta a compartilhar seu lanche. Em uma destas ocasiões, após insistir com os/as colegas, mas não obter uma resposta positiva, Daniel se dirigiu até a professora e disse: *O Pedro não quer me dar um pouco da merenda dele, professora*, a professora Érica sorriu e disse: *Mas o lanche é dele, o que é que eu posso fazer? Tu não quer um leite com bolacha? O leite faz bem, deixa a gente bonito.* O menino acenou com a cabeça negativamente e aborrecido foi sentar em sua cadeira. (Diário de Campo, 23 de Junho de 2017).

Imagem 31: Aproximações no recreio.

Fonte: Dácio (2017).

Imagem 32: A negociação do lanche.

Fonte: Dácio (2017)

Nas imagens acima a pretensão era mostrar como se davam as aproximações, negociações e rejeições no momento do intervalo. Compreendo que, nas rejeições que ocorriam naquele espaço, entre as crianças, estavam presentes relações de poder, em que estas negociavam, incluíam quem lhes convinha e excluía quem acreditavam não lhes trazer benefícios. Daniel também negociava, pois no ato de oferecer-se para abrir um chopp ou comprar uma pipoca para um/a colega, estava implícito o desejo de compartilhar daquele lanche, era uma troca de favores, em que ambos poderiam ser beneficiados, caso o/a colega aceitasse sua ajuda. A imagem 30, registrada em outra ocasião, mostra um pouco dessa negociação em que Daniel conversava com Lucas:

Lucas, se tu me der um pouco da tua pipoca eu te empresto minha tartaruga ninja pra ti brincar com o Pedro (Daniel). (Diário de Campo, 23 de Junho de 2017).

Embora não apareça na imagem, é visível o interesse de Daniel pelo lanche do colega, e ainda que Lucas tenha aceitado dividir a pipoca, quando foram abrir o pacote, grande parte desta gastou no chão, o que fez com que ambos comessem bem pouco. Ainda assim, eles se divertiram pisoteando as pipocas no chão que estalavam ao serem esmagadas. A brincadeira só foi interrompida quando a professora Érica os repreendeu:

Pra quê isso? Vocês vão sujar toda a sala! (Professora Érica). (Diário de Campo, 23 de Junho de 2017).

Observo o ideal de inocência da criança, perpetuado no período histórico da modernidade, vir abaixo em situações como estas, em que crianças resistem, negociam, manipulam, inventam situações, não aceitando se submeter às condições impostas de forma indiferente. Daí que o próprio conceito de infância deve ser compreendido enquanto uma construção no contexto social e histórico, que define o ser infantil a partir de determinada forma de pensamento, tal qual ressalta Marín-Díaz (2010):

Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde a determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes; implica, também, compreender que as nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências quotidianas com as crianças como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem as nossas formas de pensar e agir (p. 198).

Isto significa dizer que a concepção de infância atualmente, como já discutido, é fruto do cruzamento entre contexto histórico, marcado pelo aprimoramento das invenções tecnológicas; pela mídia, pelos constantes apelos de um mercado sedento à procura de pequenos consumidores; entre o contexto social, que no caso da pesquisa, envolve o viver em um bairro periférico em Abaetetuba; bem o como o contexto cultural que envolve as práticas de significação, o sentido atribuído à cerca do que é e como deve ser tratada uma criança, envolvendo subjetividades e produzindo suas identidades.

É válido ressaltar que enquanto as subjetividades das crianças produzidas na sala eram seletivas quanto às aproximações, fora dali elas se uniam sem critérios e requisitos para se divertir. Digo isso pela única vez, em sete meses de pesquisa, que pude observar as crianças no parquinho.

A alegria delas, e minha também, se fizeram presentes desde o momento que a professora Érica falou: *Se vocês se comportarem, mais tarde a gente vai pro parquinho*, até às 17h, quando fomos e passamos 15 minutos que curiosamente voaram.

Era uma tarde quente e abafada de junho, as crianças estavam ansiosas aguardando o momento tão esperado, o de brincar no parquinho. Naquele dia, assim que acabou o recreio, a professora Érica arrumou a sala como de costume, realizou uma atividade de Linguagem Oral e Escrita e quando as crianças acabaram, ela lhes disse: *Bora fazer uma fila pra ir pro parquinho*, as crianças gritaram, correram, umas empurrando as outras e entraram na fila com exceção de Daniel, que ficou sentado com os braços cruzados e a cara fechada. *Bora, Daniel?* a professora chamou, mas Raquel falou: *Ele tá com raiva, professora, porque queria ser o primeiro da fila*”. A professora vendo a insatisfação no rosto de Daniel, falou: *Vem, na volta tu vai ser o primeiro*. Então o menino se levantou e foi para o final da fila, logo sendo contagiado pela alegria dos/as colegas.

Assim, nos dirigimos para o parquinho, chegando lá as crianças sentiram o doce sabor da liberdade. Gritos, correria, sobe, desce, escorrega, sobe na escada de novo, escorrega novamente, balança, era a vida em movimento,

crianças de divertindo, foi o que pude perceber naquele momento tão breve, porém tão intenso. *Olha eu, professora!*, era Mateus querendo que eu visse como ele descia e subia na gangorra, *sai, que agora é a minha vez*, gritava Suane lá do balanço, *lá vou eu*, dizia Maria ao ser empurrada no escorrega que já estava cheio de colegas impacientes esperando sua vez. Os brinquedos do parquinho sorriam naquele embalo agradecendo a presença das crianças. (Diário de Campo, 26 de Junho de 2017).

Imagem 33: Diversão no parquinho



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 34: A vida em movimento



Fonte: Dácio (2017).

Curiosamente, senti ali que o calor não era apenas da tarde, mas também calor humano, “motor da vida e mola da utopia”²⁰. Calor que movia as crianças, calor que move as pessoas por meio do contato, da presença do *outro*, da interação em um momento de relativa liberdade que naquele momento desfrutavam. Ali pude ver as crianças de outra forma, aquelas que até então percebia como as mais tímidas, deixaram de encenar este comportamento e agiram de forma espontânea. Esse episódio me fez compreender a instabilidade dos corpos, que se modificam, se reinventam e são ressignificados em diferentes contextos. Os corpos, enquanto “mola da utopia”, “constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade” (LOURO, 2001, p. 8), esta, por sua vez, dotada de provisoriedade, dúvidas e incertezas.

Ao final da brincadeira, a professora chamou as crianças para entrarem na fila e estas, eufóricas, correram e se empurraram a fim de garantir seu lugar. De repente um choro, destoou aquele emaranhado de vozes e risos que se

²⁰ Calor Humano, canção de Beto Guedes e Dalto (1986).

confundiam no pequeno trajeto até a sala, era a Karina que foi empurrada, caiu e machucou o joelho. Chegando à sala, as crianças comentavam do quanto havia sido divertido o passeio no parquinho, mas Karina não parava de chorar. Maria observando a situação falou para ela: *Não chora se não a professora não vai mais levar a gente*. O choro foi interrompido por soluços e suspiros da menina que, penso eu, tentava conter-se a fim de garantir outro momento de brincadeira no parquinho da escola. (Diário de Campo, 26 de Junho de 2017).

Depois desse dia, não presenciei novamente a brincadeira das crianças no parquinho, porém até o fim da pesquisa pude acompanhar as negociações, as estratégias, a construção das identidades no *entre-lugar*, transitando pela fronteira que é obedecer e desobedecer as imposições, em que elas:

[...] vão abrindo belas e importantes frestas no cotidiano e de suas próprias vidas. Essas atitudes das crianças, por exemplo, seriam indicativos de protesto, de resistência, de reivindicação, de sem saber e sem intenção chamar a atenção dos adultos para o que lhes desagrade (SILVA, 2012, p. 83).

As crianças encontraram modos de criar o seu próprio tempo, mesmo que por um período curto e muito limitado, mas era seu, como o ato de beber água e/ou de ir ao banheiro, se constituía como uma reivindicação de corpos desejantes, que anseiam por ocupar os espaços. Compreendi, naquele contexto, o quanto os corpos são provisórios, se reinventam, inventando também a possibilidade de reverter às padronizações que visam constitui-los.

Assim, as crianças não desistem de cantar livre sobre os muros, criando estratégias para tecer outras relações, outras identidades, outros espaços, outras subjetividades que não aquelas impostas. Portanto, resistir, no cotidiano escolar, significa criar espaços de luta para as identidades que recusam, assumem, negam, negociam e clamam por liberdade.

III - A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E DAS SEXUALIDADES NAS INFÂNCIAS

O presente capítulo objetiva destacar os discursos escolares que atuam no processo de constituição identitária. Para tanto, discutirei inicialmente os discursos que visam conformar as identidades de gênero; e, em seguida discutirei como os corpos infantis resistem e constituem suas identidades sexuais.

Mais uma tarde comum, aparentemente tudo dentro da normalidade. Mas, afinal, o que é normal? E o que ultrapassa o limite do esperado, passa por mim e de alguma forma me afeta? (LARROSA, 2011). Questionava-me sobre essas e outras questões, quando passei a atentar para a linguagem, para os discursos que também agem como normalizadores, instituidores de lugares, reafirmando privilégios e produzindo constantemente as identidades das crianças, fazendo com que o corpo, o gênero e a sexualidade estejam em constante vigilância. São nesses discursos enquanto mecanismos de produção das identidades de gênero e das sexualidades nas infâncias que me deterei a seguir.

Se de acordo com Louro (2000) o corpo é produzido cultural e discursivamente, e não simplesmente dado, vale a pena lançar um olhar para as formas de intervenção nesses corpos. Intervenções linguísticas responsáveis pelo processo de normalização, classificação, exclusão, hierarquização aos quais os sujeitos infantis são submetidos no espaço escolar. As formas como as crianças, enquanto seres ativos no processo de construção das identidades de gênero e das sexualidades nas infâncias, reagem aos constantes investimentos também se farão presentes nesta escrita.

3.1 Discursos que constituem os corpos

Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém
(Apenas um rapaz latino-americano, Belchior, 1976)

Teriam as palavras o poder de machucar, ferir, violentar alguém? Poderiam elas dar vida, produzir, construir identidades? Aprendemos desde a mais tenra idade que as palavras têm poder, que devemos tomar cuidado com o que falamos, o que e quando falar certas coisas também é um aprendizado que levamos para a vida toda. Mas qual a razão de tanta cautela? Longe de buscar responder tantas perguntas, reflito a necessidade de analisar discursos, falas,

linguagens e práticas com o objetivo de discutir como as identidades de gênero das crianças são constituídas no espaço escolar.

Perdida em meus pensamentos, no momento que antecedia o intervalo para o lanche, pude ouvir a professora Érica permitir duas meninas irem lavar as mãos e dois meninos irem até o banheiro. Quando de repente, bate na porta a professora de outra turma dizendo: *Olha professora, eu escutei um choro lá no banheiro, fui lá ver e eram esses dois brigando.*

Pensando que a briga havia ocorrido entre os meninos, pois as brigas entre os sujeitos masculinos são mais comuns, causou-me espanto ao olhar para a porta e ver que com os rostos vermelhos e os olhos marejados de lágrimas, porém se esforçando para que elas não caíssem, estavam o Lucas e a Raquel. Percebi também a surpresa por parte da professora Érica que imediatamente interrogou as crianças:

Professora Érica: *Meu Deus! O que aconteceu?*

Raquel: *Ele tava no banheiro das meninas.*

Professora Érica virando-se para a menina: *Mas tu não ia só lavar as mãos?* Depois se virou para o menino e falou: *Mas tu vai apanhar de mulher?* e virando-se novamente para a menina, disse: *Você é menina, tem que tomar cuidado. Peça desculpa dele e depois ele pede de você.*

Raquel: *Desculpa!.*

Professora Érica: *Sua vez, Lucas. Peça desculpas pra ela!.*

Lucas não pediu desculpa, ficou em silêncio de cabeça baixa.

Professora Érica: *Você não deve mais ir ao banheiro das meninas, Lucas.*

Outros meninos prontamente demonstraram o apoio ao colega, falando para Raquel: *Bem feito pra ti.* Diferentemente das meninas, que não falaram nada para Lucas ou mesmo apoiaram a colega, que foi sentar-se. Já, Lucas ficou rodeado dos meninos que logo começaram a perguntar: *Onde tu bateu nela? Ela bateu no teu olho?*, demonstrando grande interesse pelo ato de violência ocorrido no banheiro. Lucas respondeu: *Eu dei um soco na bochecha dela e ela deu um no meu olho.* A professora Érica vendo que os rostos das crianças estavam vermelhos e um pouco inchados, foi até a cozinha e voltou com dois “chopps” para que colocassem nos seus machucados. (Diário de Campo, 21 de Agosto de 2017).

As palavras da professora Érica me fizeram refletir o poder que o discurso tem para definir o que é considerado como normal, o esperado para a conduta de um menino e de uma menina, bem como aquilo que é considerado como desviante, que se distancia do padrão. Por meio desses discursos, representações, práticas sociais os sujeitos constituem suas identidades de gênero e das sexualidades infantis.

Vi nessa experiência, a menina ser culpabilizada, tanto pela professora Érica quanto pelos colegas, pela violência que sofreu por tentar frequentar um espaço que é seu, o banheiro feminino. Apesar de a professora Érica ter permitido que Raquel apenas fosse lavar as mãos, a menina se dirigiu ao banheiro feminino, pois sentiu essa necessidade, mas esse foi o primeiro

ponto a ser abordado pela professora que se apressou em perguntar: *Mas tu não ia só lavar as mãos?*.

Outra frase a ser destacada é a seguinte: *Mas tu vai apanhar de mulher?*. É possível compreender a partir dela o quanto a violência masculina é legitimada e o quanto ela é questionada em situações como essas, quando um menino apanha de uma menina. Curiosamente, Lucas não só apanhou, mas também bateu em Raquel e, ainda assim, foi questionado pela professora por ter apanhado. Essa validação social quanto à violência masculina é discutida por Constantina Xavier filha:

O homem em nossa sociedade, foi socializado em meio a discursos de masculinidade hegemônica, que deixam marcas no corpo e nas condutas. Dentre as características, algumas são consideradas socialmente “desejáveis”, como a agressividade, por ser sinônimo de virilidade. “Ser violento” é uma característica esperada na constituição da identidade de gênero do menino- homem (2014, p. 301).

Sendo essa mesma agressividade considerada como desviante ou anormal quando relacionada ao feminino. Afinal, um homem apanhar de mulher pode significar que um ser superior, forte, valente, corajoso, repleto das características consideradas como masculinas, tem sua masculinidade ameaçada ao apanhar de um ser considerado histórico, social e culturalmente como inferior por ser frágil, dócil e fisicamente incapaz.

Louro (1997) afirma que por meio de diferentes discursos, professores e professoras possuem diferentes expectativas e acreditam em desempenhos distintos dos meninos e meninas. Por esta razão, afirma-se que as mulheres possuem menos capacidades que os homens. Este discurso foi observável por meio do questionamento: *Mas tu vai apanhar de mulher?*.

Curiosamente, Lucas envolveu-se em outras brigas na sala, demonstrando que vem construindo sua identidade de gênero com base em uma masculinidade viril e agressiva. Além disso, mostrando que ele não apenas é constituído pelo discurso da professora Érica, mas também é um sujeito atuante nesse processo.

Assim que as crianças terminaram a atividade de pintura sobre as cores primárias, a professora Érica permitiu que elas brincassem com os brinquedos que haviam levado. Enquanto brincavam na sala, as meninas de um lado e os meninos de outro, um choro alto ecoou e pude ver que era Pedro chorando. *O que foi que aconteceu?* a professora Érica perguntou preocupada e Pedro respondeu: *O Lucas me mordeu*. A professora pediu para Lucas se desculpar: *Que coisa feia, ficar mordendo o colega. Peça desculpas dele!*, mas ele não se desculpou e não demonstrou arrependimento. Ela então mandou que sentasse na “cadeira do pensamento”, uma cadeira posta ao lado da lousa, mas ele não quis, enrijeceu-se. (Diário de Campo, 26 de Maio, 2017).

Antes de começar a aula as crianças estavam brincando, enquanto a professora Érica foi até a secretaria tirar xerox de uma atividade. Quando voltou, Karina foi até ela se queixar de Lucas: *Olha, professora, o Lucas me deu um soco*. Alice, irmã dele, logo saiu em sua defesa: *mas é porque ela tava rindo dele*. A professora o repreendeu, dizendo: *Você ia gostar que fizessem isso com você, Lucas? O que era pra ser um momento de diversão se tornou uma delegacia. Peça desculpas à ela!*, mas Lucas não quis se desculpar, fingiu que não estava ouvindo a professora. (Diário de Campo, 31 de Agosto de 2017).

Como foi possível observar, em nenhum dos três momentos em que Lucas esteve envolvido em agressões aos/às colegas, quis pedir desculpas. Vejo nessa teimosia a ameaça de sua masculinidade ao demonstrar arrependimento diante dos/as colegas. Esse comportamento pode ser reforçado quando a professora Érica ironizou o fato dele ter apanhado de mulher, (re) afirmando por meio do discurso que a conduta para um menino deve ser agressiva, violenta, forte e viril.

Esses mesmos significados são produzidos no contexto local, em Abaetetuba, quando é reafirmada a força e a valentia dos homens abaetetubenses. Assim, o meio social constrói masculinidades hegemônicas que podem naturalizar atitudes de violência, enquanto que para o feminino condutas agressivas são consideradas indesejáveis.

Dessa forma, Xavier Filha (2014) afirma que o processo de constituição das identidades masculinas envolvem práticas, condutas e formas de violência nos processos de aprendizagem para tornar-se homem em nossa sociedade. Assim, por meio do discurso da professora, se legitima essa forma de masculinidade que já vem sendo posta em prática por Lucas. De acordo com Jane Felipe de Souza (2012a, p. 220):

Em geral se é muito mais tolerante com os meninos, pois parte-se do princípio de que eles são naturalmente mais agressivos, ou mais desorganizados, bagunceiros, etc. Já com relação às meninas se exige uma série de comportamentos para que elas mantenham a ordem, a disciplina, o capricho, que não se metam jamais em confusão, ao passo que os meninos são incentivados e jamais levarem desaforo pra casa. Embora já perceba uma série de comportamentos agressivos por parte das meninas, ainda assim prevalece a ideia de que os meninos devem ser mais agitados e agressivos. Tal quadro se reflete, portanto, nas estatísticas de violência contra mulheres, bem como na quantidade de mortes de homens jovens no Brasil.

Essa tolerância quanto à agressividade masculina pôde ser observada quando a professora Érica questiona o fato de Lucas, um menino, ter apanhado de Raquel, uma menina, ainda que também tenha agredido ela. No entanto, é válido ressaltar que este é um problema cultural e social.

É visível como em nossa sociedade, o comportamento agressivo nos meninos/homens é validado, sendo perceptível nos casos de violência contra mulher no Brasil, onde a cada dois

segundos uma mulher sofre violência física e/ou verbal²¹. Nesse sentido, pode ser possível observar no comentário da professora Érica a validação dessa conduta, quando ironiza um menino apanhar de uma menina.

Podendo ser, esses mesmos comentários, responsáveis pela agressividade que é encoberta por uma suposta natureza masculina que irá refletir-se em casos de violência física e verbal. Dessa forma, se constroem e se legitimam já na educação infantil condutas que irão ser produzidas e reproduzidas durante e após a vida escolar das crianças. A escola desponta como uma das instâncias que reiteram identidades e práticas hegemônicas e, ao mesmo tempo, subordinam, negam ou recusam diferentes identidades e práticas (LOURO, 2001). Podendo as crianças se submeterem ou não à essas práticas.

Mas, afinal, a linguagem, o discurso tem o poder de dar vida, produzindo identidades e subjetividades? Passei a compreender que sim, pois carregados de intencionalidade, os discursos tem o poder de produzir e normalizar os sujeitos a partir do conhecimento que produzem; e não, pois podemos negociar perante esses discursos, não apenas nos sujeitando a eles:

O termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 10).

Deste modo, o ato de produzir uma afirmação perpassa o status de verdade sobre o que se está afirmando, de modo que pode produzir essa mesma verdade por meio da linguagem. Dito de outra forma, aquilo que falamos está envolvido em uma ampla rede de atos linguísticos que contribui na definição ou até mesmo no reforço da identidade que cremos apenas estar descrevendo (SILVA, 2000a).

Sendo assim, a professora Érica ao dizer para a aluna: *Você é menina, tem que tomar cuidado*, poderia estar apenas advertindo para que ela não se machucasse, mas também atuando na produção de sua identidade feminina. Nesse sentido ser menina e ter que tomar cuidado, relaciona-se a uma identidade frágil, dócil, passiva, que deve se proteger para não sofrer agressões pelos sujeitos masculinos.

É possível perceber, então, que os discursos, os processos linguísticos, longe de serem meras palavras, podem produzir identidades, garantindo a ordem social que define o que é correto para o feminino e para o masculino. Assim, trabalham a fim de garantir a

²¹ Dados do site Relógios da Violência, do Instituto Maria da Penha. Disponível em: <http://www.relogiosdaviolencia.com.br/#>

normalização, a naturalização de condutas e comportamentos. Hall (1997), atenta para esta discussão quando defende que o que são considerados fatos naturais são, nada mais que, resultados de fenômenos discursivos, pois o significado deriva dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação.

Se os discursos trabalham no sentido de produzir um conhecimento, esse conhecimento precisa ser considerado como uma invenção humana e não como verdade absoluta. Por isso, Foucault (2002) com base na discussão em Nietzsche defende que não há origem do conhecimento, mas sua invenção: “[...] O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana”. (FOUCAULT, 2002, p. 16).

Em função disso, o conhecimento acerca das identidades masculinas e femininas e sua possível natureza são resultados de discursos, de práticas sociais, que as definiram como tais. Se o conhecimento não é natural, tampouco é o corpo, ou os corpos, pois: “[...] precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa” (GOELLNER, 2012, p. 14).

Assim, a partir dos discursos define-se a forma esperada para meninos e meninas, buscando enquadrar e conformar os corpos infantis em “normais” ou “anormais”, indicando o desejável e o rejeitável em seu espaço. Por meio da classificação, divisão, hierarquização, são atribuídos valores aos diferentes sujeitos (SILVA, 2000a), que dizem respeito à definição da conduta esperada para meninos e meninas no espaço escolar.

Pude observar esse processo de definição da norma e a forma como o discurso constitui os sujeitos, produzindo suas identidades de gênero, em diferentes ocasiões:

Quando a professora Érica entregou a atividade, entregou junto uma ficha feita de papel cartão, no formato de um lápis, com os nomes das crianças para que possam aprender a escrevê-los. Assim que ela virou de costas, as crianças começaram a bater com as fichas na mesa, fazendo barulho. Então, ela ao virar-se olhou para Isadora, embora não apenas a menina estivesse batendo, e a repreendeu: *Pra quê isso, minha filha? Você é menina, menina se comporta.* (Professora Érica). (Diário de Campo, 07 de Junho de 2017).

Percebi que a aluna ficou envergonhada perante as palavras da professora Érica e, imediatamente, parou de bater na mesa, baixando a cabeça sobre ela. Lembro que batendo na mesa com a Isadora havia Lucas, mas por que a professora Érica fixou seus olhos e chamou a atenção apenas da menina? Pude perceber que o que estava em jogo naquele momento, muito

além do barulho, era a conduta da menina que não deveria estar agindo daquela forma, pelo olhar vigilante da professora Érica.

Nesse contexto, qual seria a conduta esperada para Isadora? Que não apresentasse um comportamento que se desvie do que é esperado do feminino socialmente. Sua fragilidade e delicadeza não pode, em hipótese alguma, associar-se às brincadeiras masculinas que visam perturbar a ordem no espaço escolar, como afirmam Anderson Ferrari e Marcos Adriano de Almeida:

Somos convidados a perceber como a forma de classificar a mulher como mais *frágil* ou quando dizemos a uma menina que tal atitude é coisa de menino, reforçamos o lugar das mulheres enquanto redefinimos o lugar dos meninos na escola e fora dela (2012, p. 881).

A demarcação de lugares, a reafirmação de privilégios, a hierarquização social só é possível por meio dos processos discursivos. Por esta razão, o ato enunciativo de afirmar que Isadora é uma menina e que menina se comporta contribui no processo de constituição de sua identidade de gênero na medida em que trabalha no sentido de associar características, a partir do que é normal/natural e dissociar daquilo que é anormal ou indesejável para uma menina.

Daí que Louro (1997) advoga a favor dos processos linguísticos como instituidores das distinções e desigualdades, não possuindo caráter meramente natural e/ou de comunicação:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (p. 65)

Essas diferenças podem ser fixadas quando a professora Érica enuncia que menina se comporta, por exemplo. No entanto, os sujeitos não agem de forma passiva nesse processo de constituição identitária, pois eles precisam sentir-se recrutados pelo discurso (WOODWARD, 2000). Caso não se identifiquem, os sujeitos negociam, reagem, resistem, não apenas se submetendo aos discursos.

Percebo, a partir disso, que o discurso não atribui identidades de forma simplista e sem reações dos sujeitos envolvidos. A relação existente entre discursos, práticas e constituição dos sujeitos não ocorre de forma linear, compreensível, mas se faz presente nas relações, emoções e formas de responder a determinadas situações (FERRARI; DE ALMEIDA, 2012).

Deste modo, voltando ao caso de Isadora, a forma como ela responde ao enunciado da professora atua na constituição de sua identidade de gênero. Em outras palavras, ela poderia

não se sentir intimidada e prosseguir batendo na mesa, mesmo contra a vontade da professora Érica; ou obedecer a professora, mudando sua conduta em sala. Notei que esta última foi a atitude tomada por Isadora, pois após essa ocasião não observei outro comportamento seu que pudesse ser reprimido pela professora Érica.

No entanto, como o processo de constituição das identidades não ocorre somente por imposições, sendo um resultado de embates, resistências, Isadora poderia estar apenas negociando. Isso pode significar que diante da professora Érica, ou mesmo de mim, ela poderia não assumir uma conduta digna de repreensão, porém em diferentes momentos e espaços, ela poderia agir daquela forma, pois compreendeu que no jogo das identidades (HALL, 1999), a que deveria acionar na escola era a de uma menina dócil e passiva.

Por meio deste exemplo, é possível compreender qual a feminilidade considerada como a desejável na escola Maria Santos, e também socialmente, que envolve uma conduta meiga, serena, passiva e que se desvincule de qualquer característica que possa masculinizá-la. O debate acerca da feminilidade e masculinidade hegemônica foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho, quando discuti as condutas esperada para homens e mulheres. No entanto, constituídos por diferentes investimentos, é possível pensar em masculinidades e feminilidades alternativas, que se distanciem do padrão definido socialmente.

No processo de constituição das identidades, é possível observar que há a necessidade de uma clara definição para afirmar o que o sujeito é e o que ele não é. Aí repousa outra dificuldade, a de aceitar o incerto, o fluido, o plural e/ou inconstante (LOURO, 2000). No caso de Isadora, é uma menina que deve comportar-se, segundo a professora Érica, pois a falta de um bom comportamento a coloca no entre-lugar, entre ser menino e menina, abalando as certezas do que se espera para o público feminino.

A ausência de repreensão ao menino, que também estava batendo na mesa, pode indicar a crença de que é da natureza dele agir dessa forma, que faz parte de sua masculinidade fazer barulho, perturbar a ordem, agir diferente do que se espera para as meninas. Essa crença pôde ser observada em outro momento, durante a pesquisa:

A professora Érica, vendo que as crianças haviam terminado a atividade, pediu à elas que colocassem as fichas com seus nomes em um cartaz, que fica próximo à lousa. Os meninos, então, passaram a arrastar as cadeiras, a fim de subir para colocar seus nomes nos lugares mais altos do cartaz, mas um deles escorregou da cadeira, caindo por cima da professora Érica, que estava sentada ao lado. Chateada, ela reclamou: *Tá vendo só? Já ia provocar um acidente, aí a tia ia ficar doente, não vinha pra escola, eu não sei o que vocês iam fazer. Porque menino é desobediente mesmo!.* (Professora Érica). (Diário de Campo, 22 de Junho de 2017).

Diferentemente do primeiro exemplo, em que a afirmação da professora Érica ocorreu por meio de associação *Você é menina, menina se comporta* (menina = pessoa comportada), dessa vez o discurso em que ela qualifica o menino, ou os meninos em geral, ocorreu de forma direta: ... *Menino é desobediente mesmo*. A construção de uma masculinidade baseada nessa adjetivação pode ocorrer por meio de um processo de identificação “[...] através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais”. (HALL, 1999, p. 2), pelo qual investimos em determinadas identidades, acionando uma em detrimento de outra.

Assim, por meio do discurso da professora Érica, os meninos podem se identificar e aprender quais as condutas que devem assumir visando reafirmar suas identidades masculinas. Mais uma vez, então, é possível perceber o poder da linguagem, do discurso no processo de criar a realidade, de constituir identidades como ressalta Ana Maria Faccioli de Camargo:

Em outras palavras, por meio da linguagem o ser humano conhece, interpreta, transforma a realidade e é pela linguagem que dá sentido ao mundo e, também, o cria e o transforma, pois o sentido não está nas coisas, o sentido é uma construção do sujeito a partir dos discursos que ouve, fala, pratica, discute (2012, p. 104).

Desta forma, o poder do discurso relaciona-se ao de produzir e fazer circular significados que podem atuar no processo de constituição das identidades, como as de gênero. Produzir significados é produzir sentidos acerca do que se espera para um menino e para uma menina socialmente, definindo seus lugares, seus limites, bem como tudo aquilo que ultrapassa a norma e passa a ser tido como desviante.

É válido refletir, então, a forma institucionalizada de produzir as identidades masculinas. Essa necessidade se dá pela afirmação de que: ... *Menino é desobediente mesmo*, significando que a desobediência faz parte de sua natureza. A partir do momento que a conduta agressiva é naturalizada, inibe a capacidade de questionamento dessa identidade como construída. Por isso: “[...] precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa” (GOELLNER, 2012, p. 109).

Assim que a identidade é compreendida como construção é possível questioná-la, (re) avaliando quais àquelas características consideradas como masculinas são constantemente estimuladas nos meninos e até que ponto elas subjagam, ferem e violentam outras identidades. Por esta razão, De Souza (2012b, p. 192) defende a importância de levar em consideração a educação que é dirigida aos meninos e às meninas:

Muitas famílias e professoras partem do princípio de que meninos são mais naturalmente agressivos e impositivos e por isso não devem ser contrariados. Dessa forma, é possível identificar alguns componentes que parecem centrais na construção das masculinidades: exibir uma boa dose de agressividade, de força física, de ação, afinal, homens devem ter iniciativa, devem ser empreendedores,

exercendo sempre uma boa dose de dominação, inclusive sobre as mulheres, vistas, em muitos casos, como propriedade masculina, principalmente se são família. Não é por acaso que os meninos crescem com essa ideia de que todos os seus desejos devem ser satisfeitos. Já em relação às meninas, lhes é ensinado que nunca devem se meter em confusão, e devem ser dedicadas à família, aos filhos e ao marido, quando se tornarem mulheres.

Deste modo, diferentes significados são produzidos sobre as feminilidades e masculinidades e a linguagem pode ser central nesse processo. A razão disso é que por meio das diferentes atribuições, adjetivações, as palavras podem produzir as características que muitas vezes são consideradas como simples afirmações, destituídas de intencionalidade. No entanto, como esse processo não ocorre sem luta, resistência e negociação, uma vez que os sujeitos não são passivos na construção de suas identidades, esse processo de produção de significados pode ser incerto, instável, provisório.

Por meio desses significados, as mulheres são produzidas com uma identidade baseada na meiguice, romantismo, vaidade, dedicação, sensibilidade e meticulosidade; já os homens têm sua masculinidade assentada na agressividade, pragmatismo e racionalidade (DE SOUZA, 2012a). São características consideradas como naturais da feminilidade e da masculinidade hegemônica, porém se são da natureza, se é da essência de homens e mulheres agir dessa forma, qual a razão de serem constantemente reiteradas? Qual o motivo de tratar de forma diferente os meninos e as meninas? Por que frequentemente afirmar que devem as meninas ser comportadas e os meninos desobedientes?

Este é o poder performativo, discutido por John L. Austin (1990), que deriva do verbo inglês *to perform* e que é correlato do substantivo "ação", indica que ao emitir o proferimento estamos realizando uma ação, que não equivale apenas a dizer algo, mas a fazer algo. O autor classifica os enunciados em constatativos, que são possíveis constatar sua veracidade, avaliar para saber se são reais ou não, por exemplo: Tem uma cadeira na sala; e os performativos, que são atos que produzem a realidade por meio do que estão anunciando, como: Declaro aberta esta sessão solene de Colação de Grau.

Silva (2000a) afirma que são consideradas performativas aquelas proposições que precisam de determinada enunciação para produzir o resultado que se está anunciando. Ainda assim, muitos enunciados são considerados como performativos devido à sua reiteração produzir o ato que enuncia, ainda que pareça apenas uma descrição.

É sobre os enunciados performativos que Judith Butler (2001. p. 111) desenvolverá sua teoria, nela: “[...] a performatividade deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. Nesse sentido, o poder performativo está ligado à sua

eficácia de produzir identidades, por meio da continuidade, da sua capacidade de ser citado, da repetição, da reiteração do que seria apenas uma descrição:

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000a, p. 6).

Os atos performativos se repetem e são eficazes por esta razão, pois além de não serem atos isolados, agem tornando “real” uma identidade que acreditam estar apenas descrevendo. Deste modo, algumas afirmações se tornam performativas na medida em que contribuem por tornar “verdadeira” uma identidade por meio da enunciação repetida, de sua reiteração.

Butler (2003) desenvolve o conceito de performatividade de gênero, a partir da ideia de que o gênero é a primeira forma no qual somos enquadrados/as, pois designa cores, profissões, brinquedos, objetos, gostos, assim que se descobre o sexo durante a gravidez ou após o nascimento da criança. Por esta razão, o debate sobre as identidades deve iniciar pelas identidades de gênero: “[...] pela simples razão de que as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (BUTLER, 2003, p. 37), em que são coerentes sexo, gênero, prática sexual e desejo. Nesse sentido, desde que se descobre o sexo, os investimentos girarão em torno de conformar gênero e sexualidade por meio de discursos e práticas, que visam produzir homens e mulheres “de verdade”.

Com base nessa compreensão, o gênero é constituído por meio da repetição, dos atos reiterativos que são reforçados socialmente, produzindo identidades. Por meio dessa perspectiva, as identidades de gênero são resultados da linguagem, dos processos discursivos que constituem a masculinidade feminilidade, e não um produto da natureza que define os sujeitos desde o início de sua existência:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59)

A autora defende que apesar da sua aparente naturalidade, o gênero é uma repetição que opera por meio de diferentes investimentos a fim de definir as identidades como normais, como sendo uma substância ou essência. Assim, não há uma identidade de gênero como origem do gênero, pois essa identidade é produzida por meio da performatividade, da reiteração de determinadas características que produzem essa mesma identidade (BUTLER, 2003).

Se não há uma identidade de gênero como origem, pois elas são performativamente constituídas, o espaço escolar pode ser considerado enquanto local composto por sujeitos autorizados a produzirem determinados atos enunciativos que funcionam como performativos. Isso ocorre quando constantemente se reforçam significados a cerca do que é esperado para o masculino e para o feminino, como foi possível observar quando a professora Érica designou o que é ser menina (comportada) e o que é ser menino (desobediente).

Pude perceber esse investimento, por parte da professora Érica, na constituição da masculinidade em outros momentos da pesquisa, não somente diretamente com os meninos, mas quando se referia a eles:

Percebi que algumas crianças estavam tendo dificuldade para concluir a atividade, nisso me ofereci para ajudar e a professora Érica me pediu para ir até a mesa com dois meninos que estavam bastante atrasados. Perguntei a ela qual a razão de eles ainda não terem terminado e ela respondeu:

Na verdade o Gustavo fica enrolando porque é preguiçoso, já o problema do Lucas é que ele é muito indisciplinado. (Professora Érica). (Diário de Campo, 31 de Agosto de 2017).

É possível compreender a partir das palavras da professora Érica a demarcação de lugares, onde o território masculino poderia ser tido como espaço de características como preguiça e indisciplina, que acabam por ser naturalizadas nos meninos. Esses enunciados podem contribuir na constituição de suas identidades na medida em que produzem o ato a que a professora Érica está se referindo: A preguiça e a indisciplina como sendo masculinas.

Entretanto, é válido ressaltar que esse processo depende das circunstâncias adequadas e não da intencionalidade da professora Érica, que poderia estar apenas buscando descrever ou justificar a conduta dos meninos. O poder performativo perpassa por essa compreensão, de que independente da intenção, um enunciado torna-se performativo pela sua citacionalidade, a possibilidade de ser citado, repetido, reiterado, como explica Ruth Sabat (2004, p. 99):

Um enunciado performativo diz respeito a proferimentos que não são apenas declaratórios, mas que ao serem emitidos em circunstâncias apropriadas, realizam o ato ao qual se referem. Contudo, ainda que o proferimento performativo possa estar ausente na realização de uma ação, permanece a necessidade das circunstâncias apropriadas: quando um enunciado performativo é proferido o que importa são as convenções sociais e linguísticas e não a intenção do sujeito que emite a elocução. É necessário que os enunciados performativos sejam iteráveis, ou seja, possíveis de serem repetidos, para que sejam reconhecidos como fórmulas regulares que funcionam para realizar determinados atos, em circunstâncias sérias ou não. Assim, a linguagem é concebida como uma forma de ação, como produtora do mundo, como constituidora de identidades.

Dessa forma, pude perceber de que forma a reiteração age no sentido de conformar os corpos, de forma a produzir e reproduzir as identidades de gênero continuamente. Os enunciados performativos atuam na medida em que constituem as identidades com base nas descrições feitas pela professora Érica, como desobediência, preguiça e indisciplina. Por meio dessas: “[...] atitudes classificadas como agressivas, resistentes ou mesmo de coragem, que se repetem e, portanto, se esperam de meninos, não cabe o valor de verdadeiras ou falsas: elas constroem o gênero” (FERRARI; DE ALMEIDA, 2012, p. 277).

Não sendo passivos de constatação, os enunciados performativos podem reforçar as características negativas vistas como masculinas. Constituindo, então, uma masculinidade baseada na virilidade, força e agressividade, responsável pelas diferentes formas de violência naturalizadas.

O processo de naturalização também pôde ser observado em outra ocasião, quando as crianças estavam no salão:

Assim que as crianças terminaram de assistir uma animação no salão, foram orientadas pelas professoras a fazer filas para voltar para a sala. A ordem para retornar é começar das turmas das crianças menores para as maiores, maternal, P.I e P. II. A diretora me chamou para observar a organização das turmas para voltar à sala: *Olha, professora, preste atenção nessa turma aqui. Bora formar uma fila só das meninas.* As meninas se levantaram e calmamente se organizaram. Em seguida ela falou: *Agora uma só dos meninos,* os meninos empurraram as cadeiras, se empurraram também, um deles tropeçou e a fila demorou certo tempo para ser formada. A diretora então me disse: *A senhora percebe a diferença, professora? Eu não sei se é uma questão hormonal ou se é da natureza deles mesmo, mas a turma mais bagunceira é a que tem mais meninos* (Diretora). (Diário de Campo, 18 de Dezembro de 2017).

Ainda que se faça uma referência à natureza, ou mesmo essência, sabemos que os aspectos sociais, histórico e culturais estão à todo momento construindo as identidades de gênero, masculinas e femininas. Nesse sentido, justificar o comportamento dos meninos pelos hormônios ou natureza, pode contribuir com a crença no biológico/natural, e, assim, naturaliza condutas no que seria apenas uma descrição. Por esta razão, Louro (1997) vê a necessidade de desconfiar do que é tomado como natural:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 1997, p. 63).

Desse modo, atribuir uma conduta à natureza, precisa ser seriamente desconstruído, visto que até mesmo o que se acredita ser uma afirmação inocente, neutra e desinteressada é carregada de significados. Os processos linguísticos e discursivos não possuem caráter de

naturalidade e fixidez, mas produzem identidades na medida em que a contínua repetição dos enunciados garante o status de verdades, como se fossem verdades cientificamente testadas, repetidas e comprovadas (CAMARGO, 2012). A causa disso, é que: “[...] Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha "ao compasso da verdade" – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos” (FOUCAULT, 1996, p. 128).

Assim, os discursos adquirem o status de verdadeiros e tem por base o institucional, como o discurso médico ou religioso, que são utilizados para justificar determinadas condutas. Se de um lado os discursos “verdadeiros” são utilizados para incluir, de outro eles precisam ser compreendidos como uma maquinaria que se destina a excluir (FOUCAULT, 1996).

A escola também caminha ao passo da “verdade”, pois ela mesma pode ser compreendida como o lugar da verdade das pessoas (FERRARI, 2012). Por esta razão Foucault (1996) defende que o próprio sistema educacional carrega o poder de manter ou mesmo de modificar a apropriação do discurso, pois ele institui verdades, classifica e também exclui.

Mas seriam as crianças passivas nesse processo? Os discursos apenas instituem suas verdades, só cabendo a elas se resignarem perante a eles? As crianças podem negociar, resistir, não apenas aceitando as imposições escolares que visam conformá-las e romper com a ordem estabelecida. É por meio dessas resistências que os corpos infantis escapam e se permitem viver sozinhos ou em parcerias suas sexualidades, como discutirei a seguir.

3.2 Corpos que escapam

Meu corpo vai quebrar as formas
Se libertar dos muros da prisão
Meu corpo vai queimar as normas
E flutuar no espaço sem razão
(Paulinho Moska)

Apesar das proibições, enquadres e repreensões, os corpos infantis resistiam e era dessa forma que constituíam suas identidades e as sexualidades nas infâncias. Sendo a sexualidade ligada aos desejos sexuais, arranjos, prazeres, parcerias, rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, dentre outros aspectos relacionados às formas de viver a sexualidade a fim de realizar jogos sexuais (LOURO, 1997, 2000, 2001).

As crianças, durante a pesquisa, me ajudaram a compreender como nem mesmo o espaço escolar consegue silenciar a curiosidade, as aproximações, os desejos e os prazeres do

próprio corpo e do corpo do *outro*. Ainda assim, o trabalho de vigilância da sexualidade infantil era constante, adotando uma educação para conter, vigiar e dispersar as expressões dos corpos infantis (XAVIER FILHA, 2012b).

Essa forma de educação atua visando manter a inocência infantil, a partir de um ideal propagado na modernidade de que a criança é pura, não tem pecados, que necessita ser preservada e que sua sexualidade é despertada pelo meio externo:

As crianças estavam conversando, muitas falando ao mesmo tempo, o que dificultava compreender qual o assunto abordado, mas de repente uma voz se sobressaiu, afirmando: *Vocês sabiam que eu já tenho um namorado?*. Era Karina, esboçando um sorriso, ao contar a novidade para os/as colegas. A professora Érica imediatamente os/as repreendeu: *Podem parar com esse tipo de brincadeira, porque vocês são crianças e não têm idade pra namorar*. Em seguida, virou-se para mim e disse: *Olha, eu nunca tive esse tipo de problema com a minha filha, mas tem criança que já tem esses pensamentos, não sei se porque dorme com os pais no mesmo quarto e vê os pais transando* (Professora Érica). (Diário de Campo, 19 de Junho de 2017).

A partir disso, pude compreender que para a professora Érica as crianças são seres assexuados, cujos corpos não sentem desejos e que, no caso deles se manifestarem, a principal causa é o meio externo. Nesse caso, o interesse por ter um namorado, demonstrado por Karina, provavelmente tinha como justificativa a exposição de seu pai e sua mãe, que teria provocado e despertado o desejo infantil. Nesse processo, as pessoas tidas como responsáveis são as adultas:

[...] A criança que se expressa sexualmente é analisada sob a ótica do adulto, da sexualidade adulta, que logo atribui àquelas ações, sentidos e interpretações de adulto. A maioria dessas interpretações é que a criança está em um ambiente familiar muito sexualizado, possivelmente ouvindo e vendo o ato sexual do pai e da mãe, entre tantas outras crenças segundo as quais a criança é assexuada e sua sexualidade é despertada pelo meio em que vive (XAVIER FILHA, 2012b, p. 22).

Deste modo, a sexualidade infantil, quando manifesta no espaço escolar é marginalizada, alvo de repreensão, por muitas vezes os sujeitos adultos acreditarem que o sentir desejo não condiz com crianças tão pequenas. Nesse sentido, a primeira atitude tomada pela professora Érica foi repreender Karina, para que ela não voltasse a se manifestar dessa forma e, até mesmo, para que servisse de exemplo de que essa conduta não seria tolerada no espaço escolar, lugar para mentes, como se estas pudessem ser dissociadas dos corpos.

Apesar disso, o namoro foi abordado pela própria professora Érica em outro momento da pesquisa, ainda que de forma não intencional, apenas para exemplificar os usos do Miriti na produção de brinquedos:

Hoje a professora trabalhou a Linguagem Oral e Escrita a partir da palavra Riquezas, abordando a riqueza que é o Miriti para Abaetetuba: *Dá pra gente fazer um passarinho, um submarino, uma casa, um casal de namorados*. As crianças se olharam e começaram a rir alto, uma menina falou para outra: *Não pode falar essas coisas na escola*.

Ao falar da família do R, a professora Érica perguntou: *Vocês sabiam que na família do R tem casamento?* E novamente as risadas tomaram conta da sala. Karina, aproveitando o clima de descontração, falou para as outras meninas: *Eu vou ter um namorado e vou casar com ele*. A professora Érica ouviu e falou para as meninas: *Podem parar com esse negócio que aqui ninguém tem idade pra namorar* (Professora Érica). (Diário de Campo, 14 de Agosto de 2017).

O que é possível observar na situação acima apresentada? Longe de querer fornecer uma única interpretação, fechando todas as possibilidades, busco abrir espaço para outras reflexões acerca da situação observada. Se namoro envolve os corpos e os corpos não podem manifestar-se no espaço escolar, porque foi abordado pela professora Érica? Falar de um casal de namorados, ainda que de brincado, dá abertura para que as crianças possam expressar seus desejos. No entanto, quando expressos, logo são repreendidos pela professora Érica, buscando mostrar às crianças que sua idade não condiz com o desejo que já sentem.

O que significa para Karina ter um namorado? Casar-se com ele? A curiosidade, o desejo da menina mostra que ela se encontra em uma fase de descobertas, com o próprio corpo, pois ele já apresenta o desejo de relacionar-se, de descobrir novas sensações, e o corpo do outro, o objeto do desejo da menina, que é um namorado. No entanto, esse desejo é, para a professora Érica, prematuro, uma vez que as expressões sexuais devem fazer parte do universo adulto apenas. Ainda assim, crianças e adultos que convivem na escola são objetos de preocupação e vigilância acerca de suas sexualidades (LOURO, 1997).

Nesse processo de vigilância, algumas crianças já aprenderam que a escola não é lugar para a expressão da sexualidade, como a menina que fala para a outra que: *Não pode falar essas coisas na escola*, já compreendendo que a livre manifestação pode provocar repreensões por parte dos adultos. Outras resistem, mostrando que seus corpos estão ali, com todos os seus desejos, prazeres e curiosidades, e que ali permanecerão, pois corpos e mentes são indissociáveis.

Assim, os corpos infantis resistem, manifestam-se, mostrando que sentem desejo, apesar das repreensões que podem sofrer no espaço escolar. Se de um lado, a professora Érica, chamou a atenção das crianças para essa forma de brincadeira, de outro, no mesmo dia, um aluno se masturbava na sala, sem que fosse notado por ela:

Notei que Carlos está esfregando seu pênis e parece sentir prazer nesse ato, de vez em quando olha para os lados para ver se alguém está observando, mas como ninguém percebe ele continua. De repente ele olhou para mim, percebeu que eu vi e parou, se encolhendo na cadeira, logo em seguida. (Diário de Campo, 19 de Junho de 2017).

Essa ocasião me auxiliou na compreensão de que as crianças estão em um momento de descoberta, em que percebem que o toque em determinadas parte do corpo pode provocá-las, deixando-as excitadas. Para evitar o constrangimento do menino, evitei comentar o ocorrido com a professora Érica, visto que provavelmente ele seria repreendido por ela e/ou encaminhado para a direção da escola.

No entanto, é válido ressaltar que essa é uma questão histórica, que vai além da postura da professora Érica, pois a sexualidade infantil é historicamente regulada, por meio da crença de que as crianças não tem sexo, são assexuadas. Se elas não têm sexo, esta é: “[...] uma boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos, onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (FOUCAULT, 1988, p.10)

Dessa forma, a criança masturbadora, ao lado da mulher histérica, do casal que utiliza anticoncepcionais artificiais e do dito pervertido, se tornou alvo de discursos úteis e públicos, que buscavam regular o sexo (FOUCAULT, 1988). A própria palavra masturbação traz consigo um sentido negativo, como nos mostra De Souza (2012c):

A rigor, esse termo seria inapropriado, pois a palavra *masturbare*, em sua origem latina (*manus* = mão; *strupare* = desonrar, profanar) significaria desonrar ou estuprar com as mãos. As crianças, muito cedo descobrem que seus órgãos genitais podem produzir prazer se forem tocados, proporcionando-lhes essa sensação de bem estar e excitação (DE SOUZA, 2012c, p. 49).

Ainda que as crianças estejam em uma fase de descobertas, manifestando suas sexualidades, ora como o desejo de ter um namorado, ora como um menino se masturbando na sala, são inibidas, a fim de preservar a suposta inocência infantil. A inocência de quem desconhece o próprio corpo e seus prazeres, a inocência de quem é indiferente ao corpo do/a colega, uma inocência que não pude perceber durante a pesquisa, ainda que pela postura da professora Érica, ela pudesse estar presente:

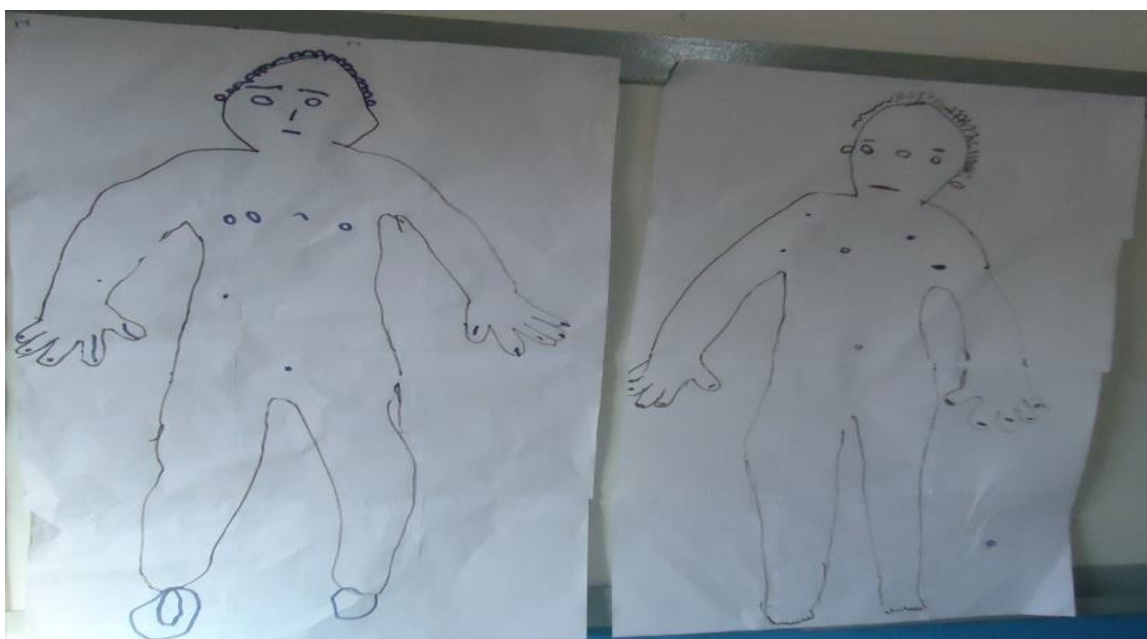
A professora agrupou as mesas em dois cantos e colocou sobre elas duas folhas de papel 40kg e pediu para que um menino deitasse sobre uma folha e uma menina sobre outra. Depois deu um marcador de quadro branco para as crianças desenharem o contorno, os meninos do menino e as meninas da menina que estava sobre a mesa. Após fazerem o contorno, a professora Érica orientou: *Agora os meninos vão desenhar o que tá faltando no menino e as meninas na menina*. As crianças desenharam cada detalhe, até as unhas, sobrancelhas, mamilos, mas não desenharam os órgãos sexuais. Estranhei o

“esquecimento” delas e questionei se em seus desenhos não estava faltando algum detalhe, tanto no desenho dos meninos, quanto no das meninas, mas as crianças me respondiam com grande convicção: *Não*. (Diário de Campo, 18 de Maio de 2017).

Da ocasião acima mencionada o que foi possível compreender? Será que as crianças desconhecem os detalhes do próprio corpo? Seriam seus órgãos sexuais motivos de vergonha para que não fossem desenhados? A problematização da professora Érica, quanto ao desenho incompleto, poderia estimular a sexualidade infantil? Como a ausência de tal problematização atua na constituição das sexualidades nas infâncias?

Percebi a tensão presente naquele espaço, onde de um lado as crianças por medo ou vergonha não desenharam seus órgãos sexuais e, de outro a professora Érica sem questionar seus desenhos, como se meninos não tivessem pênis e meninas vulvas²². A seguir é possível observar os desenhos feitos pelas crianças.

Imagem 35: Os corpos assexuados



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima vemos os desenhos feitos pelas crianças. Neles, pela falta dos órgãos sexuais, é difícil distinguir qual foi feito pelos meninos e qual foi feito pelas meninas. Daí surge a seguinte questão: Por que o corpo deveria ser motivo de constrangimento para ambos?

²² De acordo com Jimena Furlani (2003) a afirmação de que meninos têm pênis e meninas vagina contribui para a apologia de uma sexualidade baseada na reprodução, por isso sugere o termo vulva, que é algo externo e visível, e que possibilita outras formas de viver a sexualidade.

Louro (2000) afirma que o corpo parece ter ficado de fora da escola, mas como apenas parece, pois não ficou, surge à necessidade de compreendê-lo como construção histórica/cultural que não se resume ao natural/biológico. Compreendê-lo como tal passa pelo entendimento de que: “[...] são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros” (GOELLNER, 2012, p. 106).

Daí que o silenciamento acerca dos corpos infantis necessita ser desconstruído. A partir da reflexão de que o olhar adulto pode ser o responsável por intimidá-los, suprimi-los do espaço escolar; a partir da crença de que o silêncio deixará as descobertas, prazeres, curiosidades, desejos, do lado de fora, bem como de que a problematização desencadeará uma série de condutas sexuais indesejadas naquele espaço.

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p. 81).

Apesar disso, ainda há a crença de que se a escola não abordar essas questões “elas não "entrarão" na escola” (LOURO, 1997, p. 131) e que, deste modo, estará isenta de enfrentar situações de curiosidade criadas por crianças que estão descobrindo a si e ao *outro*. Silenciar seus corpos, ainda parece a melhor maneira de preservar a inocência, sem questionar a ausência dos órgãos sexuais, ou mesmo sem mencionar os nomes desses órgãos:

Após o intervalo para o lanche as crianças foram convidadas para ir até o salão para assistir uma encenação da Chapeuzinho Vermelho, ação promovida pelo CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) do bairro, na Semana de Prevenção ao Abuso Infantil. Ao final da apresentação a atriz falou para as crianças: *Vocês viram como o lobo-mau quis pegar e fazer mal pra Chapeuzinho? Por isso vocês não podem deixar ninguém tocar no corpo de vocês, nas partes íntimas*. As crianças pareceram não entender e a diretora entrevistou: *Vocês sabem o que é a parte íntima? É por onde a gente mija*”. (Diário de Campo, 15 de Maio de 2017).

Imagem 36: Vocês sabem o que é parte íntima?



Fonte: Dácio (2017)

Na situação acima mencionada e na imagem do diálogo com as crianças foi possível observar o desconforto que é falar dos órgãos sexuais para as crianças, como se o simples nome deles (pênis e vulva/vagina) pudesse causar constrangimentos nos próprios sujeitos adultos e também nas crianças. Jimena Furlani (2003) critica a educação sexual que se resume aos órgãos sexuais para a reprodução, ignorando as formas de prazer sozinho ou mesmo com pessoas do mesmo sexo, mas pude perceber no caso acima que a função desses órgãos foi reduzida para o ato de urinar, a excreção apenas.

A partir disso também foi possível compreender, como temas que envolvem a sexualidade provocam pânico ao serem abordados com crianças. Percebi, então, por meio das situações analisadas que, “[...] Ao mesmo tempo em que a professora e a diretora tentam conter as expressões de sexualidade das crianças, as tratam como se fossem assexuadas” (XAVIER FILHA, 2012b, p. 20), sem ao menos mencionar o nome de seus órgãos sexuais.

Assim, os discursos produzidos sobre a sexualidade, são aqueles que definem o sexo como verdadeiro e falso, e que a partir disso ele possa ser regulado por meio de um dispositivo da sexualidade que: “[...] tem como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1988, p. 101).

Isso ocorre na medida em que o dispositivo da sexualidade preocupa-se em estimular os corpos para então, produzir sobre ele discursos, conhecimentos, reforçando os controles e as resistências por meio de estratégias de saber-poder (FOUCAULT, 1988). Por isso, a sexualidade se constitui em um campo a ser debatido, conhecido, regulado e normalizado, a partir da disputa entre diferentes instituições que visam defini-la:

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; é visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 9-10).

Sendo assim, Foucault (1996) auxilia na compreensão do desejo por se apoderar do discurso para poder, pela vontade de verdade, definir o que é verdadeiro. Nesse contexto, inúmeras instituições disputam a fim de se apoderar desse discurso, dentre elas a escola, a igreja, a ciência, visando legitimá-lo como o verdadeiro.

No entanto, as crianças constituem suas identidades nas fissuras, resistindo ao discurso institucional ou negociando perante a ele. Ainda que tenha gerado desconforto, nas duas ocasiões analisadas, quanto aos órgãos sexuais e as crianças tenham demonstrado para as pessoas adultas que não tinham conhecimento sobre seus corpos ou mesmo os dos/as colegas, pude observar em outra ocasião que o interesse pelo corpo do *outro* já se manifestava naquele espaço:

Antes de começar a aula uma menina estava brincando com uma boneca, parecida com uma Barbie, que estava sem roupa. Nisso, dois meninos que estavam brincando na outra mesa viram e se mostraram bastante interessados, pois logo começaram a cochichar: *Olha ela tá pelada* (Jonas), sorrindo o outro logo completou: *Olha o peito dela* (Pedro). (Diário de Campo, 16 de Agosto de 2017).

As mesmas crianças que se calam diante de situações que dizem respeito aos seus corpos, demonstram, quando sentem que não estão sendo observadas, a curiosidade, o interesse no corpo do *outro*, no caso o feminino. A causa disso é a vigilância sobre a sexualidade que pode promover o silêncio, a vergonha, a sensação de culpa que as crianças carregam ao manifestar publicamente o conhecimento que já possuem.

Imagem 37: Olha ela tá pelada



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima vemos a boneca sem roupa, alvo da atenção dos meninos que conversavam entre si sobre os detalhes do corpo dela, para que não fossem notados. Mas por que o corpo deveria ser motivo de vergonha? Por que os órgãos sexuais precisam se escondidos? Por que falar deles deveria causar constrangimento?

Adão e Eva, o primeiro casal a habitar a Terra, segundo a Bíblia, teriam desobedecido à Deus, comendo o fruto proibido e, a partir disso, experimentaram a culpa, a vergonha e o pecado de seus corpos, que até então habitavam nus o Jardim do Éden. Esse é o discurso religioso que pode justificar a relação existente entre corpo-culpa, relação enfatizada por Bell Hooks (2001) ao afirmar que enquanto professoras/es somos ensinadas/os a anular nossos corpos e reprimir/negar qualquer paixão que porventura se expressar na sala de aula.

Um discurso comentado, repetido de modo que o texto, no caso o ensinamento da Bíblia, possa ser dito e também realizado (FOUCAULT, 1996). Um ensinamento responsável pelos sentimentos de culpa e vergonha quanto ao corpo e suas expressões.

Além do discurso religioso, há também o científico, médico-sexual, que se ocupou da sexualidade infantil para conhecê-la, por meio de dispositivos de vigilância, a fim de alertar os pais e as mães sobre a culpa infantil e a culpa dos próprios adultos quando não

desconfiassem das crianças; por isso pais, mães e professores/as precisavam estar vigilantes diante do sexo das crianças (FOUCAULT, 1988).

É possível compreender então, como diferentes discursos competem a fim de participar, definir, delimitar os padrões que definem o que é normal, puro e são (LOURO, 2000). Esses discursos contribuem na forma de como os sujeitos adultos irão trabalhar temáticas como gênero e sexualidade, que, como observado, parte de uma perspectiva do silenciamento.

Em meio às formas de vigilância e silenciamento, mascarar o desejo parece mais viável que manifestá-lo, visto que as crianças poderão ser repreendidas caso o façam; ao passo que quando mascaram elas evitam problemas, sem que isso possa inibir sua curiosidade, tal como ressalta Louro (2001):

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. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (LOURO, 2001, p. 18).

Nesse sentido, acreditar que a vigilância inibe a sexualidade infantil é ignorar que as crianças negociam e procuram formas de compreender o que até então é confuso para elas, se não com os adultos, com outras crianças. A vigilância pode até inibir a manifestação delas, mas não evita que longe dos olhares adultos elas não possam procurar formas de se divertir, de se relacionar, sem que possam experimentar sentimentos negativos.

Quando acabaram as atividades, Suane pegou sua Barbie para brincar, Raquel, por sua vez, emprestou o boneco do Homem-Aranha de um colega. Como viram que a professora Érica estava ajudando um menino na atividade, colocaram os bonecos para se beijar, falando baixinho para as outras meninas: *Olha como eles tão namorando* (Suane). (Diário de Campo, 21 de Agosto de 2017).

Apesar da crença de que as crianças não namoram, as meninas sabiam do que estavam brincando, sabendo também que se fossem vistas pela professora Érica seriam repreendidas, por isso ao ver que ela estava distraída aproveitaram para brincar. Seus corpos já expressam desejos, como foi possível perceber na referida ocasião, se não nas conversas, por meio do beijo entre os bonecos ou na contemplação do corpo feminino da boneca nua, como na ocasião anterior.

Diante dessas experiências, onde fica a inocência infantil? Há uma pureza comum a todas as crianças? De Souza (2012c) afirma que sim, que de certo modo, as crianças são

inocentes, puras, indefesas e ingênuas, visto que ainda precisam adquirir certas capacidades para fugir de situações que as colocam em risco, e que, apesar disso, a sexualidade infantil não pode ser vista como indecente, impura e imoral.

Estando numa fase de descoberta do próprio corpo e do corpo do/a colega, as crianças apresentam interesse em experimentar novas sensações, que podem despertar prazeres, desejos e que não deveriam ser vistos como atos sujos, de significados negativos.

Desse modo, as crianças constituem suas sexualidades nas infâncias, que se materializam: “[...] em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos, uso de palavras diversas para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas” (XAVIER FILHA, 2012b, p. 25).

Por meio de diferentes formas, as crianças procuram formas de se expressar, descobrir e explorar seus corpos, sem que tenham o consentimento adulto, uma vez que a vigilância constante procura evitar qualquer forma de sentir prazer sozinho ou com o/a colega. No entanto, uma simples saída da professora Érica podia ser um momento de descobertas, como os descritos a seguir:

Como viram que a professora Érica saiu, Pedro, Lucas e Jonas estão brincando de correr, quando um consegue alcançar o outro, passa a mão na bunda dele e depois volta a correr para não ser alcançado pelo colega. (Diário de Campo, 21 de Agosto de 2017).

Pedro, Lucas e Jonas estavam brincando de passar a mão na bunda um do outro, a professora Érica, ao notar a brincadeira, reclamou: *Podem parar com esse negócio de ficar passando a mão na bunda do colega* (Professora Érica).

Pedro, Lucas e Jonas estavam no cantinho da sala brincando com seus bonecos, ao ouvir as risadas virei para ver e percebi que eles estavam apertando seus pênis e um deles falou para outro: *Aperta o meu pinto*. A professora Érica mandou eles voltarem para seus lugares, mas não sei se percebeu a brincadeira que faziam. (Diário de Campo, 25 de Setembro de 2017).

Como é possível perceber, em diferentes ocasiões os mesmos meninos, Pedro, Lucas e Jonas, se divertiam ao tocar o próprio corpo ou o corpo do colega, um momento de descoberta para eles, um momento de preocupação para a professora Érica que logo repreendeu os meninos pela brincadeira de pegar na bunda. Apesar disso, eles resistiam, mostrando que ali também há corpos, que sentem desejos, prazeres que podem ser mascarados, mas não silenciados.

Mas qual a razão dos meninos serem alvos de constante vigilância? Eles aprendem desde cedo, por meio de inúmeras instâncias, que devem extirpar qualquer traço de

homossexualidade, fazendo também com que seus corpos não sugiram nada de feminino (LOURO, 2000). De acordo com Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2004, p. 34): “[...] Há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas”.

É possível perceber o pânico gerado quando os meninos estão juntos realizando alguma brincadeira que envolva seus corpos, desejos, prazeres, toques que possam desencadear qualquer forma de interesse por pessoas do mesmo sexo. Daí a vigilância ser constante, onde a professora Érica procurava contornar a situação, quer chamando a atenção dos meninos, quer procurando fazer com que dispersassem, já que a aglomeração masculina pode ser um sinal de perigo naquele espaço, ameaçando a heterossexualidade.

Neste sentido, a heterossexualidade é entendida como “norma”, como algo “normal” e “natural”, de forma que qualquer expressão das homossexualidades representa uma ameaça e o encorajamento de tais práticas como capazes de ameaçar a heterossexualidade e por isso, devem ser evitadas, reprimidas ou ressignificadas (FERRARI, 2014, p. 128).

Buscando garantir a heterossexualidade dos meninos, pelo grande temor da homossexualidade na vida adulta, são intensificadas as formas que visam vigiar os corpos e educá-los (XAVIER FILHA, 2012b). Essa educação visa não somente a sexualidade, mas conformar sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2003).

Isso significa que ter um pênis implica em ser masculino e em sentir atração pelo sexo oposto, assim como ocorre com uma menina/mulher, uma espécie de heterossexualidade automática e natural. Ainda assim, Deborah P. Britzman (1996, p. 74), defende que “[...] Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção”.

No entanto, se este é um processo natural, se nascer tendo um pênis já é garantia da heterossexualidade masculina, qual a razão de tanta vigilância? Louro (1997) afirma a importância de desvincular-se da crença da sexualidade como natural e pensá-la como construída, o que contribui na compreensão de que há diversas formas de diferentes sujeitos vivenciarem seus prazeres e desejos.

Por esta razão, é produtivo pensar o gênero e a sexualidade além do biológico/natural, para compreendê-lo como construído social e culturalmente. Entretanto, Butler (2003) adverte que se constitui em um equívoco pensar o gênero como construído sobre um sexo previamente dado:

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 25).

Sendo assim, não apenas o gênero é construído culturalmente, mas também o próprio sexo, que, até então, é tido como natural. Ambos, sexo e gênero, se constituem pelo meio discursivo, que visa garantir o status de verdade, por meio de uma aparente naturalidade, que é a repetição que os constitui.

Foucault (1996, p. 25) chama a atenção para essa aparente naturalidade presente na repetição: “[...] A repetição indefinida dos comentários é trabalhada no interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação”. Portanto, o gênero e a sexualidade são resultados de discursos, que visam disfarçar-se de modo que possam ser compreendidos como naturais, como a origem de tudo, mas como discutido pelo mesmo autor (FOUCAULT, 2002), a origem é uma invenção.

Nesse caso, a heterossexualidade nada possui de natural, sendo constituída por meio de inúmeras instâncias, como a escola, que visam garantir a sexualidade normal e corrigir qualquer expressão de sua ausência ou desvio. Esse processo ocorre por meio de constantes vigilâncias e repreensões por meio dos adultos quanto aos corpos infantis.

Nesse processo, as crianças se constituem em meio aos discursos, resistindo ou reproduzindo o que ouvem de outras pessoas acerca do que é uma sexualidade normal e o que significa ter uma sexualidade desviante, indesejada, anormal:

Hoje foi dia de escovação de dentes, as crianças que trouxeram suas escovas saíram da sala com a professora Érica, enquanto Pedro e Carlos, que não haviam levado, permaneceram nela. Pedro deu um beijo no rosto de Carlos, que imediatamente o empurrou, limpou sua bochecha e perguntou: *Tu é viado?*. (Diário de Campo, 16 de Agosto de 2017).

O que significa ser “viado” nesse contexto? Por que ser considerado “viado” é uma ofensa? Carlos para intimidar Pedro, imediatamente utiliza de um termo considerado pejorativo para designar homossexuais. Nessa ação, foi possível observar nas atitudes de Carlos, que provavelmente pode estar imitando a conduta de algum adulto, que vem subjetivando a sua própria conduta e, inclusive sua masculinidade.

Robson Fonseca (2016, p. 31, citando James Grenn, 2000, p. 143), mostra que o termo “viado” teria se originado no Rio de Janeiro em 1920, quando foi ordenada por um comissário de polícia a prisão de todos os homossexuais que fossem encontrados em um parque, porém um subordinado seu explicou que ao tentar realizar as prisões os jovens corriam como veados. A situação foi muito divulgada pela imprensa e passou a ser um mito no folclore gay.

Esta pode ser uma justificativa entre tantas, mas sabe-se seguramente o quanto o termo “viado” é carregado de significados negativos, não somente esse, mas outros termos direcionados aos homossexuais são utilizados para ofender e machucar a masculinidade, pois “[...] ofendem, provocam discussões, ou questionam a masculinidade dos indivíduos. E ferir a masculinidade de um indivíduo culturalmente criado para reprodução do papel de macho, é transformá-lo em um indivíduo incapaz, fraco, marginalizado” (FONSECA, 2016, p. 15).

Nesse sentido, ser “viado” pode estar relacionado à incapacidade, inferioridade em que uma pessoa desvia dos padrões do que é considerado como certo, como normal. Chamar alguém de “viado” se caracteriza como uma forma de ofensa, de indicá-lo como inferior, menor e anormal (FONSECA, 2016).

Carlos pode não compreender os significados imbricados no termo “viado”, o que pode indicar que se utilizou dele por falta de conhecimento, ou mesmo por associar o afeto masculino com o que diz respeito a ser “viado”. Esse afeto entre meninos/homens é rigidamente vigiado em nossa sociedade, de modo a produzir meninos/homens “de verdade”, cujos corpos e condutas demonstrem sua rejeição ao feminino e também ao homossexual, tal como discute Rogério Diniz Junqueira (2012):

Processos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes (JUNQUEIRA, 2012, p. 64).

Por meio desses processos, os meninos aprendem desde muito cedo a rejeitar qualquer forma de afeto de outros meninos, chegando a ver esse afeto como forma de provocação, de afronta por parte de alguém que duvida de sua sexualidade. Diante disso, atitudes agressivas são utilizadas a fim de mostrar para o *outro* que ali há um menino/homem “de verdade”, indisposto a tolerar qualquer forma de demonstração afetiva que possa comprometer a sua imagem.

As sexualidades são constituídas por um discurso que atua: “[...] para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade)” (BRITZMAN, 1996, p. 82). A homossexualidade é vista como anormal, a desviante, que é constituída a partir da heterossexualidade, que é a referência, não é marcada, pois não se apresenta como um desvio e sim como a norma, a qual deve ser seguida.

No entanto, mesmo a heterossexualidade, que é vista como a natural, é produzida discursivamente. E é justamente o poder do discurso que a naturaliza, como mostra Fraga (2000, p. 97): “[...] O poder de penetração de um discurso na vida social está associado a sua

capacidade de ser visto como algo “natural”, tornando imperceptíveis seus efeitos entre aqueles que se encontram capturados”.

Daí a dificuldade em compreender que até mesmo a heterossexualidade não é inata, senão o resultado de constantes investimentos que visaram produzi-la e assegurá-la no meio social/cultural. Por isso, a sexualidade vai além do biológico, sendo atravessada pelo cultural, que define formas de se relacionar com o próprio corpo e com o corpo do *outro*, por meio desse processo, os corpos recebem as “marcas” da cultura e se tornam distintos, cultural e discursivamente (LOURO, 2000). Sendo assim:

São as construções discursivas de cada sociedade e de cada tempo histórico que vão construindo os gêneros e as diferenças entre eles. Dessa forma, não é no campo biológico, mas no cultural que essas diferenças são constituídas, o que faz com que a análise da cultura seja primordial para entender os gêneros e os processos de objetivação e subjetivação, visto que para compreender o lugar e as relações que são estabelecidas entre homens e mulheres há necessidade de analisar tudo que se construiu socialmente sobre eles (FERRARI, 2012, p. 262).

Sendo assim, analisar a postura de Carlos perante o beijo de Pedro requer compreender como se constituem as masculinidades em nossa cultura. Se em alguns países o cumprimento com um beijo entre homens é tido como comum, na nossa sociedade não o é, o que pode até causar estranhamento, a partir de uma cultura que evita ao máximo essa proximidade masculina. No entanto, além do estranhamento, muitas vezes essa proximidade é combatida por atitudes homofóbicas, de intolerância e desrespeito às diferenças.

Louro (2001, p. 19) afirma que: “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Sendo, o termo “viado” a forma que Carlos, em algum momento de sua vida aprendeu e reproduziu como forma de tratar Pedro diante daquela situação.

Louro (2001) argumenta que a própria homofobia é consentida e ensinada na escola, pois muitas vezes ela mesma promove esse distanciamento, por meio do desprezo aos homossexuais. O ocultamento ou a negação dos homossexuais é um exemplo disso, pois a escola acredita que o fato de não falar a respeito deles possa eliminá-los ou evitar que as crianças “normais” possam vir a conhecê-los e desejá-los (LOURO, 1997).

Entretanto, as crianças mostram que não estão alheias, que conhecem e até mesmo se fascinam pelo que consideram como o novo, curioso, como foi possível observar na seguinte ocasião:

No início da aula a professora Érica perguntou: *O que vocês fizeram no final de semana? Foram pra igreja? Brincaram? Foram pra praça?* As crianças foram respondendo, *Eu fui pro sítio*, disse Joana, *Eu joguei bola*, disse

Lucas. Suane respondeu animada: *Eu vi ontem a dança do gay*, Raquel completou: *Professora, eles ficam dançando, tinha gay e mulher dançando em cima de um caminhão*, depois foi a vez de Pedro: *Tinha mina²³ de gay na praça perto da minha casa*. Diante disso, a professora Érica disse para elas: *Eu nem sei qual o nome desse evento, mas eu sei que eles saem às ruas pra pedir respeito*. (Diário de Campo, 25 de Setembro de 2017).

O evento acima referido é a Parada do Orgulho LGBT, realizado anualmente em Abaetetuba, no mês de Setembro, mas sem data definida, assim como em outras cidades e países. As Paradas do Orgulho LGBT se caracterizam como manifestações coletivas, com músicas, trio elétrico, muitas pessoas fantasiadas, dando um ar de carnaval com a diferença de que esse é um movimento que visa combater a discriminação à população LGBT.

Adriana Braga e Juliana Depiné (2014) mostram que as Paradas do Orgulho LGBT brasileiras se originaram das marchas de rua nos EUA, em 28 de junho 1969, quando um grupo de clientes de um considerado bar gay se recusou a pagar propina aos policiais, que lhes extorquiam. Os homossexuais reagiram, houve conflitos que se estenderam para outras ruas, daí que o dia 28 de junho viria a se tornar o “Dia Mundial do Orgulho Gay”.

As crianças poderiam até não estar a par da pauta do movimento LGBT ou mesmo saber o nome da manifestação que observaram no dia anterior, mas de alguma forma a experiência as afetou. Nesse contexto, as crianças podem ser vistas como o sujeito da experiência, em quem: “[...] aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2011, p. 21).

Sendo assim, é possível analisar como a manifestação na rua do grupo LGBT afeta, inquieta ou até mesmo fascina as crianças. Esse fascínio pelo *outro*, que pode ser considerado pelas crianças como o curioso, o alegre, foi perceptível quando sentiram a necessidade de comentar em sala, demonstrando grande interesse e animação pela experiência de observar a Parada do Orgulho LGBT.

O que me interessa aqui é observar que as crianças estão abertas a outras formas de sexualidades que não aquelas instituídas, pois nem todas são capturadas da mesma forma pelo discurso. “Não há uma formatação homogênea que possa definir um modo de ser genuíno e polarizado que caracterize o sujeito de um discurso. Cada sujeito é capturado de várias maneiras e estabelece para si um modo de agir como verdadeiro” (FRAGA, 2000, p. 103). Nesse sentido, a constituição das identidades pelo discurso não ocorre de forma passiva, uma vez que as crianças não apenas se submetem aos seus ditames.

²³ Mina é um termo local utilizado para dar ideia de grande quantidade, pode ser substituído por muitos/as, diversos/as.

Como analisado, os meninos não apenas se submetem as formas de vigilância empregadas na escola, mas negociam diante das imposições, como quando esperam a professora Érica sair da sala para realizar determinadas brincadeiras; as meninas quando falam de seus namorados ou brincam de namoro entre os bonecos. As crianças são ativas no processo de constituição de suas identidades, sejam elas de gênero e/ou sexuais:

Percebemos que os sujeitos não são passivos diante das imposições sociais e culturais, que é o que revela a perspectiva empírica. Isto se aplica sobre o pensar a sexualidade na infância. A criança é um ser sexuado e pensante. Produz e elabora teorias, hipóteses, formas de intervenção no mundo, tornando-se, com isso, construtora de cultura; torna-se sujeito na/da cultura (XAVIER FILHA, 2012b, p. 23).

Assim, seria um equívoco pensar a constituição das identidades de gênero e das sexualidades nas infâncias, sem levar em conta que as crianças são propositivas e ativas nesse processo. Processo este que não ocorre sem lutas, uma vez que sendo sujeitos da/cultura as crianças se encontram em um campo de disputa para atribuir significados em meio àqueles já impostos socialmente.

Nessa negociação elas inventam tempos, espaços, formas de se relacionar e sentir prazer, por meio de brincadeiras que envolvem um contato mais próximo com diferentes partes do corpo do/a colega, histórias que envolvam o ato de namorar, ou mesmo a auto-erotização, por meio da qual sentem prazer sozinhas.

Daí a necessidade de pensar em uma educação que, como as crianças, escape, atravesse fronteiras, negocie, resista diante das padronizações sócio-culturais que visam conformar, inibir, classificar e excluir o *outro*, que ainda assim é necessário para ser marcado, para a referência reafirmar-se a partir dele. Esse atravessamento exige dos/as educadores/as compreender a instabilidade dos corpos, que são plurais e que podem ser isto ou aquilo, isto e aquilo ou nem isto e nem aquilo, e tudo bem em ser dessa forma e não indignar-se por isso.

Aliás, a indignação deve voltar-se para estimular os questionamentos, as críticas e problematizações diante da violência, intolerância, agressões físicas e verbais destinadas às minorias; e não às diferentes formas de afeto, de descobertas, prazeres e desejos entre os sujeitos masculinos, femininos, heterossexuais, homossexuais e até mesmo àqueles/as que fogem à nossa compreensão. Afinal, por que precisamos ter tudo/todos/todas sob controle?

IV – IDENTIDADES DE GÊNERO NOS EVENTOS ESCOLARES

O presente capítulo é destinado à discussão sobre a produção das identidades de gênero das crianças nos eventos escolares. No primeiro tópico serão analisados os ensaios e a noite do Auto de Natal; no segundo os ensaios, os trajes, o baile de colação dentre outros aspectos que atuam na constituição das identidades de gênero infantis.

Após cinco meses de pesquisa, me afastei da escola Maria Santos para me dedicar somente às disciplinas que cursava na época (História Memória e as Cidades; Escola, Identidade e Diferença; Cidades, Culturas e Identidades), porém um sentimento me inquietava. Sabia que apesar de ter produzido considerável informação no diário de campo, sentia que minha pesquisa estava incompleta, por isso me dirigi novamente até a escola e perguntei à diretora se poderia retomar a pesquisa, com grande receio de receber uma resposta negativa. Porém, ela concordou e retornei no dia seguinte, dia primeiro de dezembro.

Me surpreendi com as mudanças ocorridas, pois a professora Érica foi remanejada para outra turma para acompanhar outra professora e a turma que estava pesquisando, o PI-C, estava sob a responsabilidade de uma nova professora, a professora Diana. Busquei saber a causa das mudanças e a diretora me explicou:

Então, professora, deixa eu lhe falar. A maioria das crianças da turma que a senhora acompanhava têm 5 anos e vão fazer 6, mas acontece que agora saiu uma determinação de que as crianças com essa idade devem colar grau, então elas já deveriam estar no Período II. Por isso coloquei essa nova professora, já que as crianças estavam muito atrasadas e precisavam avançar em várias questões, até mesmo na questão da disciplina, pois a gente ouvia aqui do salão a gritaria que elas faziam. Agora não, elas já estão se desenvolvendo melhor (Diretora). (Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2017).

Imaginei que encontraria uma figura rígida e disciplinadora com a turma em que realizava a pesquisa. No entanto, poderia descrever a professora Diana como uma pessoa extravagante, emotiva, ativa, de riso alto e brincadeiras constantes, que cativava as crianças da turma.

A princípio me causou estranhamento e tive a sensação de ser uma intrusa novamente naquele espaço, porém com o passar dos dias, tornei a me acostumar com a cordialidade de algumas funcionárias, assim como com os olhares desconfiados de outras. Assim, me revezava entre acompanhar a professora Diana em sala e seguir pesquisando no salão, conversando com outras funcionárias.

Como estávamos no mês de dezembro, o horário em sala era muito curto, pois as crianças estavam ensaiando no salão para a apresentação do Auto de Natal, no qual me deterei a seguir.

4.1 Obediência e Recompensa no Auto de Natal

Anoiteceu, o sino gemeu
A gente ficou feliz a rezar
Papai Noel, vê se você tem
A felicidade pra você me dar.
(Anoiteceu- Assis Valente)

Cheguei cedo, a ansiedade me obrigou a chegar antes da professora por receio de atrapalhar sua aula. Nenhuma criança ainda, apenas a diretora e a coordenadora no salão e as serventes na cozinha. Percorri cada lugar da escola, como que a querer mostrar que estava de volta e com muita disposição para desvendar seus segredos.

No salão havia uma árvore de Natal enorme, com enfeites e luzes que trouxeram de volta aquela emoção típica das festas natalinas. A figura do Papai Noel sorrindo logo me chamou atenção, sorri também, com ele e de mim mesma, por tal ato.

Após percorrer o salão fui para a sala, aparentemente tudo igual, se não fosse a pequena árvore de Natal na mesa e as bolas coloridas coladas no teto. Olhei para cada canto e lembrei-me dos meses que estive ali, das brincadeiras, das gargalhadas, das brigas e de cada rostinho das crianças, daquelas que vinham me receber com um gostoso abraço e daquelas mais tímidas que de longe me olhavam e esboçavam um sorriso como cumprimento.

Surpreendi-me ao perceber como havia criado uma espécie de apego pelo lugar e pelas crianças; isso era possível? Provavelmente sim, pois ali estava a recordar, quando a professora Diana entrou na sala apressada e me cumprimentou: *Boa tarde, professora!*

Assim que ela entrou, a campainha tocou e as crianças começaram a entrar. Ela as esperava na porta e lhes cumprimentava dizendo: *Boa tarde, minha princesa!* Ou, *Boa tarde, meu príncipe!*. As meninas saudavam-na e sorriam, os meninos apenas saudavam-na. Até mesmo a servente, quando vinha perguntar quantas crianças iriam lanchar, perguntava: *Quantos príncipes e princesas hoje, professora?* (Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2017).

O interesse em ser uma princesa era visível nas meninas, mas por qual razão? Por que ser chamada de princesa soava como elogio às meninas que retribuía com largos sorrisos à professora? Observo que o status de princesa é fortemente carregado de subjetividades e representações acerca de como as meninas devem ser, como ressalta Xavier Filha:

As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica. (2011, p. 594).

Dessa forma, ao enfatizar constantemente que as meninas eram princesas, a professora Diana poderia estar contribuindo na constituição das identidades femininas, pois as meninas para se tornarem princesas acabavam assumindo condutas que condiziam com a postura de uma princesa, sendo a vaidade uma delas. Isso ocorre, pois ser uma princesa está relacionado também às qualidades físicas, como ser bonita, ser bem cuidada, ter uma boa aparência.

Ainda que as meninas não sejam passivas nesse processo de constituição identitária, ressalto que elas não apresentavam resistência quanto ao se parecer com uma princesa e/ou constituir uma forma diferente de feminilidade.

A preocupação com a aparência passou a me chamar atenção quando as meninas passaram a levar produtos de beleza para a sala:

Raquel trouxe um pequeno frasco com perfume e um brilho labial dentro de uma bolsa e mostrou às colegas, mas logo avisou: *Só vou emprestar pra Maria*, algumas entortaram a boca e foram sentar xingando Raquel: *Ela é muito fresca* e outra disse: *Deixa que eu vou trazer amanhã*. No dia seguinte, a menina apareceu na sala com um esmalte e uma escovinha de cabelo. Raquel ao ver o que a colega havia levado, veio reclamar para mim: *Sabe, professora, essas meninas são muito invejosas. Só porque eu trouxe minhas coisas ontem, elas já querem trazer também*. No momento do lanche, as meninas sentaram separadas, porém de vez em quando se olhavam e trocavam xingamentos. (Diário de Campo, 04 de Dezembro de 2017).

Imagem 38: A separação das meninas



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima, vemos a separação entre as meninas, que optaram por sentarem distantes, apesar de haver bastante espaço para sentarem juntas, como vemos. A decisão pela separação foi delas, fazendo questão de mostrar que estavam chateadas umas com as outras.

Enquanto que para as meninas era fortemente empolgante ser princesa, o desejo de ser príncipe não empolgava os meninos da turma, visto que não esboçavam reação alguma de agrado quando eram assim chamados pela professora Diana. Ser príncipe não parecia tão atrativo quanto ser uma princesa para as meninas: [...] “Talvez porque os contos de fadas tenham se tornado ao longo dos anos leitura indicada para o público feminino” (XAVIER FILHA, 2011, p. 597). E, justamente, por meio desses contos o público feminino é subjetivado, acreditando na possibilidade de se realizar no casamento, onde com seu príncipe viverá feliz para sempre.

No entanto, o público masculino é subjetivado de forma diferente. Os meninos desenvolvem maior interesse por desenhos violentos, cujos protagonistas são homens fortes, destemidos, que enfrentam o perigo, salvam pessoas em grandes batalhas, lutam contra vilões. É possível perceber que a vida afetiva para os super-heróis fica em segundo plano ou mesmo é inexistente. Fato este que contribui com a rejeição da imagem de um príncipe, que aparenta ter uma vida mais monótona e sem muitas aventuras.

Ao observar Daniel brincando com um boneco, perguntei se ele queria se tornar um príncipe e ele acenou com a cabeça negativamente, então perguntei no que queria se transformar e ele disse: *No Hulk!* (Daniel). (Diário de Campo, 06 de Dezembro de 2017).

Foi possível compreender que, para os meninos é mais atrativo ser um super-herói que combate o crime e luta contra os inimigos que um príncipe, que salva a princesa de algum perigo e casa-se com ela. É possível perceber também que a mídia, os desenhos, os brinquedos, as histórias infantis, tanto voltadas para o público masculino quanto para o feminino, educam, definem condutas, produzem identidades. De acordo com Giroux (2003):

O que está em questão para os pais, educadores e outras pessoas, é a maneira como a cultura, particularmente a cultura da mídia, tornou-se uma força educacional substancial, senão a principal, na regulação de significados, de valores e de gostos, que estabelecem as normas e as convenções que oferecem e legitimam determinadas posições de sujeito (p. 128).

Dessa forma, mídia e escola tem o poder de educar, pois agem de forma recíproca no processo de definir o que diz respeito ao masculino e ao feminino. Além disso, ambos atuam com o objetivo de (re) afirmar as características indesejáveis e que devem ser rejeitadas a fim de garantir que as crianças possam se tornar homens e a mulheres “de verdade”. Em relação

às crianças, ainda que não sejam passivas nesse processo, elas se identificam com as formas hegemônicas de masculinidade e feminilidades.

A professora Diana insiste em chamá-los/as de príncipes e princesas, desde a entrada até quando se dirigem para o salão: *Vamos, meus príncipes e príncipes pro salão! A gente vai ensaiar pra fazer bem bonito no dia do nosso Auto*. E, assim, as crianças faziam uma fila única e caminhavam para o salão, onde ocorriam os ensaios diariamente (Diário de Campo, 12 de Dezembro de 2017).

Dividíamos as cadeiras no salão de modo que ficasse organizado por turma antes da entrada das crianças. Nesse ato me via constituindo uma nova subjetividade, a partir da automodelagem etnográfica, visto que me dispunha a auxiliar na tarefa de organização juntamente com outras funcionárias, buscando uma maior aproximação com as mesmas.

Assim que eram recebidas, as crianças eram orientadas sobre seus lugares, se acomodavam e ensaiavam as músicas natalinas, que foram divididas para cada turma, período e/ou maternal. Durante o ato de organizar as turmas ou mesmo da troca de música, quando a diretora e as professoras discutiam sobre a coreografia, as conversas, os risos e as brincadeiras das crianças eram constantes. Nisso pude perceber, o quanto o barulho incomodava as professoras que ali estavam e cada uma delas repreendia ao seu modo as crianças. Algumas falavam:

Meus alunos vão ficar todos de castigo se não se comportarem; Eu vou trazer uma fita pra colocar na boca de vocês se não se comportarem; Quem não se comportar eu vou levar pra diretoria.

A professora Diana utilizava outra estratégia: *Vamos fazer bem bonito, que todos vocês são príncipes e princesas*. Algumas crianças realmente se calavam, mas outras não davam muita atenção e continuavam suas brincadeiras, sem demonstrar muito interesse pelo ensaio, que constantemente era interrompido pela reclamação de alguma professora em relação às crianças que não prestavam atenção.

Como algumas crianças não estavam cantando ou mesmo dançando conforme as orientações das professoras, as ameaças passaram a ser outras: *Quem não fizer bonito não vai ganhar presente do Papai Noel; Olha, é nessa música que o Papai Noel vai aparecer pra dar o presente de vocês*. As crianças, então, se esforçavam a fim de garantir seus presentes, mas era por um curto período, pois logo voltavam a se distrair na companhia dos/as colegas. (Diário de Campo, 19 de Dezembro de 2017).

Foram visíveis as estratégias utilizadas para garantir a ordem naquele momento, buscando promover o controle dos corpos infantis. Os sujeitos adultos, por saberem do encanto das crianças pela visita do Papai Noel e pelo desejo de ganhar presentes, utilizavam isso como

estratégia para assegurar o bom comportamento delas. Dessa forma Claudia Vianna e Daniela Finco, afirmam que:

O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (2009, p. 271).

A fim de garantir o máximo de aproveitamento das crianças, as ameaças de não contar com a visita do Papai Noel pareciam as mais plausíveis para alcançar este objetivo. Com isso, passei a me questionar se as crianças realmente iriam receber algum presente no dia do Auto e o que era o tão aguardado presente. Era algo a ser descoberto na noite do Auto de Natal que se aproximava.

O último ensaio, na véspera do Auto, ocorreu no período da manhã.

O salão está lotado com as crianças dos dois turnos, o que torna difícil manter a atenção sob as crianças. Aparentemente, seria mais um ensaio comum, as crianças já demonstravam mais interesse e maior conhecimento das músicas que iriam apresentar, porém foram interrompidas na canção Aleluia de Gabriela Rocha²⁴, por um choro alto do fundo do salão.

Ao procurar saber o que havia ocorrido, descobriu-se que um dos “príncipes” da professora Diana havia socado a boca de outro. O menino machucado foi levado aos prantos para o banheiro para lavar sua boca que estava sangrando, enquanto o responsável pelo ato de violência foi repreendido e posto sentado ao lado da mesa da diretora. (Diário de Campo, 19 de Dezembro de 2017).

Nessa situação foi possível compreender, o quanto os meninos buscam se distanciar do ideal de príncipe, há tanto enfatizado pela professora, e aproximar-se de uma possível masculinidade hegemônica que tem por base o emprego da força e da violência, como sinônimos dos homens “de verdade”.

Eles são mais vigiados e regulados para serem “homens de verdade”, denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual. Isso evidencia que a questão de gênero envolve o corpo, indicando, sobretudo, corpos sexuados. (XAVIER FILHA, 2012a, p. 635)

Agindo dessa forma, o menino reafirma sua identidade masculina-heterossexual e contribui com a crença de que a violência permeia sua natureza e suas características biológicas que condicionam seu modo de agir socialmente. Por esta razão “[...] pouco se questiona do caráter desse processo e afirma-se que se trata de fato natural ligado ao sexo

²⁴ Versão brasileira da música Hallelujah de Leonard Cohen.

biológico” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 274). Ignorando, assim, o peso do social, histórico e cultural que atua nesse processo da constituição das identidades.

No entanto, essas identidades não se constituem simplesmente de forma passiva, elas mostram que é possível subverter os padrões e resistir à padronização, ainda que em pequenos episódios ou eventos isolados:

Pude observar dois meninos, do turno da manhã, se divertindo ao brincar de “*Com quem?*” uma brincadeira conhecida desde a minha infância, quando brincava com irmãos e amigas a fim de descobrir com que tipo de homem iria casar.

Com quem? Com quem? Com quem a (dizia o nome da pessoa) vai casar? Louro? Moreno? Careca? Cabeludo? Rei? Ladrão? Polícia? Capitão? Estrelinha, estrelinha do meu coração. (As duas pessoas colocam os dedos para conferir, sendo que cada dedo relacionava-se à pessoa com a qual se casaria: louro, moreno...). (Diário de Campo, 19 de Dezembro de 2017).

Curiosamente, os meninos mudaram as opções para o feminino (Loura, morena...), mas não pude deixar de me surpreender por esta ter sido a primeira vez que vi meninos brincarem de *Com quem* e querer saber, ainda que de brincadeira, qual o padrão de mulher com quem iriam casar.

Compreendi assim, que as identidades são constituídas de diferentes formas, em uma constante negociação, pois enquanto alguns meninos buscam distanciar-se do ideal de príncipe que se realiza no casamento, outros demonstram, mesmo brincando, que possuem esse interesse.

Imagem 39: *Com quem?*



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima pretendi mostrar como se deu a brincadeira entre os meninos. Infelizmente, o movimento das mãos impediu a nitidez da foto e maior visibilidade da brincadeira. No entanto, com ela consegui registrar como os meninos podem resistir às constantes investidas sociais que visam encerrá-los em uma masculinidade violenta e severa, e podem se aproximar de diferentes formas de masculinidade que se diverte de diferentes modos, como com uma brincadeira considerada “de menina”.

Por isso Connell (et al., 2013, p. 271) defende que: “Masculinidades são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo”. Sendo resultado de construções, não há uma única forma de ser masculino, mas diferentes formas, como observado durante a mesma manhã, quando um menino soca outro e quando dois meninos brincam de descobrir com quem irão casar.

Também foi possível perceber, por meio da brincadeira dos meninos que: “[...] mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 280). Por isso, as crianças não apenas são construídas, mas se constroem e podem transgredir aos padrões impostos.

Assim, chegou o grande dia, o Auto estava marcado para ocorrer na Praça do bairro, porém com a forte chuva, foi transferido para uma quadra poliesportiva. Chegando lá, me encantei com as crianças arrumadas para suas apresentações, algumas vestidas de estrelas, outras com roupas vermelhas e com os típicos gorros do Papai-Noel; já as crianças que iriam atuar estavam caracterizadas como Maria, José e os animais. Cada turma foi posicionada em um canto da quadra; no palco estava montada a manjedoura, e logo ao lado dela foram colocadas as crianças do maternal vestidas de anjo.

Imagem 40: Anjos tem gênero?



Fonte: Dácio (2017).

Na imagem acima vemos as crianças vestidas de anjos, que logo me chamaram a atenção, pois havia anjos de roupas brancas (meninos e meninas), azuis (meninos) e rosas (meninas). A noite toda refleti sobre como a escola define padrões ou os reafirma ao designar que as meninas devem usar rosa e o meninos azul. Agindo dessa forma, a escola reforça as convenções sociais, que definem o certo e o errado para o público masculino e o feminino e, portanto, define condutas, que podem ser subvertidas, negociadas ou aceitas. De acordo com Xavier Filha (2012a):

A afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino (p. 635).

A Escola Maria Santos também atua no processo de constituição identitária quando aponta a forma desejada para ser menino ou menina, ou melhor, quando não fornece alternativas para que as crianças possam se constituir de diferentes formas como masculinos e femininos. Foi possível perceber de que modo a escola age para produzir as identidades de gênero não somente na separação das cores, mas também na entrega dos presentes. As crianças, ainda que não sejam meras receptoras no processo que constitui suas identidades, estão constantemente bombardeadas pelas normas consideradas adequadas para seu gênero.

No momento final do Auto, após as crianças se apresentarem e lancharem, as professoras apareceram com grandes sacos repletos de presentes para distribuírem às crianças. Segundo a diretora, a entrega seria feita pelas professoras, pois *O Papai Noel estava muito ocupado e não pôde vir*. Inquietas em seus lugares, era impossível não ser contagiada com aquela alegria que as crianças transmitiam ao saber que iriam ganhar presentes. Ao receber pequenos embrulhos das mãos das professoras, as crianças não hesitavam em abrir logo e imediatamente rasgavam as embalagens, jogando-as no chão para logo descobrirem o que era aquele presente. (Diário de Campo, 20 de Dezembro de 2017).

Imagem 41: Presente dos anjinhos

Fonte: Dácio (2017).

Imagem 42: Lembrança das estrelinhas

Fonte: Dácio (2017).

Nas imagens acima vemos como se deu a distribuição dos brinquedos de acordo com o gênero das crianças, o que me ajudou a compreender como a Escola Maria Santos investe para normalizar as condutas, definindo uma única forma de ser masculino e feminino. Me questionava sobre o que aconteceria no caso de um menino não querer um carrinho e sim uma boneca? E se a menina rejeitasse a boneca por desejar um carrinho? Mas sabia que em situações como essas dificilmente os brinquedos seriam trocados, pois em determinados contextos é possível resistir, porém em outros não. Quando isso ocorre, percebo que só resta às crianças se submeter, aceitando as imposições que definem o que é “normal” e o “anormal”, e aprender a gostar do brinquedo que lhes é imposto social e culturalmente.

Vale ressaltar que os brinquedos podem produzir as identidades esperadas; nas meninas a identidade estimulada é marcada pela vaidade, fragilidade, emoção, dependência, cuidado e sentimentos maternos; e nos meninos a identidade que se estimula é marcada pela capacidade de ser provedor, pela racionalidade, controle e agressividade. Sendo essas características evidenciadas nos brinquedos recebidos:

Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273).

Sendo essas experiências marcadamente desiguais, uma vez que são proporcionadas por diferentes investimentos, como pelos brinquedos que definem a forma desejada para o menino e para a menina. Um carrinho, por exemplo, relaciona-se à aventura, velocidade, habilidade, estimulando a crença de que o homem deve estar no controle. Diferentemente de uma boneca com aparência da Barbie, que está relacionada às características de elegância, vaidade, ditando o corpo ideal, o padrão a ser seguido. Por meio desses brinquedos, as meninas e os meninos desenvolvem determinados comportamentos, correspondendo às expectativas criadas sobre as formas desejadas e corretas de ser masculino ou feminino (VIANNA; FINCO, 2009).

Por esta razão, Xavier Filha (2016) defende a importância de questionar as bonecas e outros brinquedos com as crianças, a fim de que seja possível pensar diferentes formas de masculinidade e feminilidade, ultrapassando o binarismo que reduz as relações sociais em homem/mulher.

4.2 Construindo Príncipes e Princesas na Colação de Grau

Quando a pequena sereia voltou a falar, contou sua história ao príncipe, que a reconheceu e lhe propôs casamento. Os dois casaram-se e viveram felizes para sempre.

A Pequena Sereia (Ciranda Cultural, 2013).

Após o período de Natal, o foco da Escola Maria Santos foi a Colação de Grau, festa importante ocorrida no dia 11 de janeiro de 2018, mas que há meses vinha sendo planejada pelas funcionárias e pelas/os responsáveis das crianças. A preparação envolveu desde a reunião com os/as responsáveis para escolher a cor dos trajes das crianças, o pagamento da mensalidade, os ensaios e as fotos.

No primeiro dia de ensaio, quando ainda estávamos na sala, a professora Diana, com grande empolgação, disse às crianças: *Daqui a pouco a gente vai lá pro salão ensaiar pro nosso baile, será o dia em que vocês vão se transformar em príncipes e princesas!.* Naquele momento, as meninas sorriram, bateram palmas e se olharam surpresas manifestando a alegria de tornarem-se princesas. (Diário de Campo, 02 de Janeiro de 2018).

Observo quantos significados a palavra princesa carrega, de modo que tornar-se uma, pode representar a realização de um sonho, que até então só seria possível nas páginas dos livros ou mesmo nos desenhos e filmes infantis. De acordo com Xavier Filha (2011, p. 592): “As histórias dos contos de fadas nos seduzem de várias formas, e talvez o fascínio pelas personagens da realeza se deva a elas, independente de não passarem da fantasia ou serem

produtos da vida ‘real’”. Por esta razão, o fascínio de ser uma princesa relaciona-se ao cruzamento de fronteiras entre o que é o real e o que é o imaginário.

Ao observar a reação dos meninos, não percebi nenhum ato de empolgação, somente a indiferença perante a ideia de tornar-se um príncipe. Essa observação contribui na compreensão de que ser um príncipe não carrega significados positivos para os meninos, que nem ao menos fingiram satisfação nesse ato de transformar-se.

Notei que a professora Diana também percebeu a falta de interesse dos meninos, pois a fim de estimulá-los ela perguntou: *Quem quer virar príncipe aqui?*, mas foi como se não houvesse perguntado, pois nenhum deles levantou a mão ou mesmo respondeu à professora. No entanto, quando a pergunta foi direcionada para as meninas: *Quem aqui quer se transformar em princesa?* todas as meninas, sem exceção, levantaram as mãos e gritaram respondendo *Eu!*. (Diário de Campo, 02 de Janeiro de 2018).

É possível perceber o modo que as meninas são subjetivadas pelos filmes e animações infantis, pelos contos de fadas e também pelas palavras da professora, aos lhes atribuir o título de princesas. Por esta razão, Xavier Filha (2016) defende que:

A figura da princesa parece povoar nosso imaginário e, a cada dia, reaparece nos mais variados artefatos culturais destinados à infância, como filmes de animação, imagens estampadas em materiais escolares, motivos de festas infantis, brindes, brinquedos, entre outros (p. 21).

Assim, o público feminino é estimulado desde muito cedo a adquirir os produtos relacionados às princesas e, além disso, a adquirir condutas desejáveis sobre seu gênero e sexualidade. Desta forma, se aprende a forma hegemônica de ser masculino e feminino, bem como de se relacionar com pessoas do sexo oposto, por meio de um roteiro que se encerra com o clássico “felizes para sempre”:

As narrativas são construídas por caminhos diversos, mas, na maior parte das vezes, a mocinha e o mocinho terminam no altar. Esses filmes apresentam e reapresentam a sexualidade dentro dos contornos da “normalidade”, trazendo sempre a relação heterossexual como a única possibilidade de união amorosa. Nesses filmes a heterossexualidade é invariante. Independente do argumento central do roteiro, há início, meio e fim de um relacionamento amoroso, de um romance, com o clássico final feliz! (SABAT, 2004, p. 101).

As histórias e os filmes infantis apresentam desfechos com finais felizes, que só podem ser alcançados por meio de um casamento heterossexual. Além disso, eles definem a conduta a ser seguida tanto para o público feminino, representado pela imagem de mulheres belas, meigas e boas, quanto para o masculino, marcado pela figura de homens de atitude que enfrentam o perigo e ao final, desposam as princesas.

O ideal de relacionamento heterossexual também pôde ser observado durante um dos ensaios. No salão as cadeiras estavam dispostas para acomodar as crianças que iriam participar da colação e as professoras estavam responsáveis para orientar onde cada criança iria sentar, de modo que houvesse um revezamento, no sentido de alternar meninos e meninas.

Após a organização, no fundo do salão havia dois meninos juntos, no que a professora Diana falou: *Mas vocês não podem ficar juntos, homem dança com mulher* e, logo em seguida, separou-os. Nisso algumas crianças, começaram a rir dos meninos, mas logo se atentaram para o ensaio. (Diário de Campo, 03 de Janeiro de 2018).

É possível perceber como os corpos infantis são educados desde muito cedo por mecanismos sutis ou mesmo explícitos que visam adequá-los à norma heterossexual. O principal alvo desses mecanismos são os meninos, pois seus corpos: “[...] devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino” (LOURO, 2000, p. 70). E caso apresente algum traço de feminilidade, este deve ser imediatamente identificado e corrigido.

Os desenhos, histórias e filmes infantis também são responsáveis nesse processo de normalização das sexualidades. Eles se constituem como importantes artefatos culturais: “[...] que reforçam a matriz heterossexual com o reforço da relação amorosa e do enlace final, com o casamento, e da demarcação do destino imutável do ‘e foram felizes para o resto de suas vidas’” (XAVIER FILHA, 2011, p. 600). Em uma felicidade condicionada pela heterossexualidade do casal em questão.

Percebi também durante a pesquisa, as constantes investidas da professora Diana para que as meninas se vissem como princesas e se contagiassem com sua animação, como quando afirmou à elas:

A mãe de vocês mandou fazer um vestido lindo de princesa que vocês vão usar no baile. A associação dos vestidos às princesas era frequente, tanto que uma das meninas, Karina, veio me dizer: Professora, vou experimentar meu vestido de princesa hoje, quando sair daqui, nisso Maria aproveitou a oportunidade e me falou: O meu já tá pronto, professora. Vai ser cheio parece de princesa também, se referindo ao vestido que seria volumoso tal como das princesas da Disney. (Diário de Campo, 03 de Janeiro de 2018).

Nesse clima, passei a refletir sobre o que havia de tão especial em ser uma princesa e qual a causa desse constante desejo de transformação, de mudança, de ter o vestido. Desse modo, passei a compreender o quanto ser uma princesa é romantizado socialmente e como as meninas incorporam esses discursos e concepções, para se encaixarem nos padrões que as qualifica como tal.

No entanto, as investidas para que as crianças agissem como príncipes e princesas não partiam somente da professora Diana. Durante os ensaios, no salão, outras professoras também estimulavam as crianças a agir dessa forma:

Quero ver as meninas mexendo o corpinho bem bonito, que no dia vocês estarão com um vestido lindo de princesa; Você não pode sair correndo, porque no dia do baile vai estar com um vestido de princesa e nem os meninos, que estarão vestidos de príncipe. (Diário de Campo, 03 de Janeiro de 2018).

Vocês não podem sentar de qualquer jeito, precisam se sentar como príncipes e princesas. Imediatamente as meninas cruzaram as pernas de modo a assemelhar-se à postura de princesas, os meninos permaneceram sentados relaxados, sem nenhum esforço para aparentar serem príncipes. (Diário de Campo, 08 de Janeiro de 2018).

Xavier Filha (2011, p. 601) afirma que: “[...] Os discursos de ideal de feminilidade parecem afetar mais as meninas justamente pelas várias pedagogias de gênero que interagem desde que nascem”. A forma como são afetadas e como reagem a esses discursos foi visível no esforço delas para adequar-se as características que definiam o ser princesa, como foi possível observar.

Naquele momento, percebia como a escola trabalhava também no sentido de produzir subjetividades, pois ser uma princesa, agir como uma, envolve sentimentos, desejos, não refletindo somente na exterioridade e nas ações, mas nos valores e condutas a serem aprendidos. Sentar-se como uma princesa, é apenas um dos modos da Escola Maria Santos ensinar como ser menina, qual a forma correta e desejável de feminilidade e de masculinidade também:

Em todo espaço social e cultural há pedagogias culturais que, de forma mais explícita, ou mais sutil, apontam as formas desejáveis de ser menina, de ser menino; de bem se portar; de viver masculinidades e feminilidades; de vivenciar expressões de sexualidade; entre tantas outras formas, dentro do que se convencionou ser a normalidade, de exercer identidades e subjetividades (XAVIER FILHA, 2016, p. 27)

A escola, assim como outros espaços culturais, define condutas, valores, normas, padrões a serem assimilados, seguidos, negociados ou rejeitados. Por esta razão, Louro (1997, p. 61) defende que: “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. Neste mesmo local, as crianças se constituem e constituem o outro, uma vez que a produção da identidade sempre perpassa pela diferença.

Nesse processo, a identidade vista como a normal é aquela baseada na heterossexualidade, tanto que é naturalizada, já a anormal relaciona-se àquelas que se constituem de forma diferente das hegemônicas (SABAT, 2004). A produção escolar da norma também pôde ser observada no ato de ensaio da valsa, quando as professoras explicavam aos meninos como deveriam tratar as meninas.

Lembro que no primeiro ensaio, uma professora pegou um menino e demonstrou para as outras crianças como deveriam dançar:

Olhem, ele é meu príncipe e eu sou a princesa dele, aí ele me pega pela mão, me cumprimenta, eu pego o meu vestido de princesa e seguro assim, olha!. Em outro momento, quando as crianças já estavam dançando, outra professora gritou: *Rodou a princesa de vocês*, para os meninos segurarem na mão e rodarem as meninas na dança, quando não, vinha outra professora avisando de par em par: *hora de rodar sua princesa*. (Diário de Campo, 02 de Janeiro de 2018).

Imagem 43: O ensaio da valsa



Fonte: Dácio (2018).

Imagem 44: Outros pares



Fonte: Dácio (2018).

As crianças obedeciam às ordens e giravam pelo salão, algumas de forma graciosa, outras de forma mais tímida. Nas imagens acima, vemos como se deu os ensaios e como foram formados pares com duas meninas, que não tiveram problema algum em dançar juntas, devido à ausência de meninos. Ao contrário dos pares compostos por meninos e meninas, os pares das meninas pareciam mais animados, pois dançavam sem embaraços,

talvez por não estarem dançando com pessoas do sexo oposto. Os pares de meninos e meninas pareciam mais introvertidos nos primeiros dias, mexiam-se pouco e raramente sorriam.

Além do ensaio da valsa, também me atentei para a preparação das fotos, que ocorreu em Dezembro. Além das meninas aprenderem a sentar como uma princesa era necessário, ainda, a produção para as fotos, onde elas também ganhariam a aparência de uma princesa. Recordo que em outro momento da pesquisa a Diretora havia comentado sobre como ocorre a preparação para as fotos:

Professora, a senhora precisa ver os convites que a gente faz, as meninas ficam todas sentadinhas com as pernas cruzadas e as mãos nas pernas, de batom, cabelos penteados, e os meninos em pé atrás delas. É a gente mesmo que produz, deixa elas bonitinhas, arrumadinhas, já ensinando elas a terem essa vaidade, esse cuidado com elas. (Diretora). (Diário de Campo, 24 de Agosto de 2017).

Por meio das palavras da Diretora pude compreender como a escola age no estímulo à feminilidade hegemônica, que envolve o cuidado com a aparência, a vaidade, o desejo por estar bela, de modo que não aparente ser descuidada com o próprio corpo. Por esta razão, ansiava por ver como ocorria essa produção e como a escola atuava na constituição das identidades femininas, por meio da aparência.

Nesse mesmo diálogo com a Diretora perguntei sobre os meninos, se eles também eram preparados para as fotos ou se algum já apresentou interesse em se produzir junto às meninas, mas ela, sorrindo, me respondeu:

Não, eles mesmos não se misturam, pois sabem que o lugar deles é longe delas. A gente também nem se preocupa, na verdade a nossa maior preocupação é que eles fiquem quietos. (Diretora). (Diário de Campo, 24 de Agosto de 2017).

Por meio dessa afirmação compreendi que a Diretora estava delimitando espaços, o feminino dizia respeito ao receber os cuidados com sua aparência, já o masculino relacionava-se à liberdade, com a condição de que não perturbassem a ordem e não atrapalhassem o momento das meninas. Observei então que:

[...] as representações de gênero estão fortemente carregadas com o que se espera convencional e historicamente das meninas: delicadeza, submissão, doçura, além de sensualidade e ousadia. Dos meninos espera-se: valentia, coragem, fortaleza, paixão. São eles que desbravam o espaço público, em detrimento das meninas, às quais ainda se reservam os espaços privados e domésticos. (XAVIER FILHA, 2011, p. 601).

Sendo, justamente, no espaço fechado que o público feminino deve encerrar-se aos cuidados com seu corpo e sua aparência, tal como a Diretora me explicou. Notei, nas palavras

dela, o interesse em construir feminilidades que tem por base o que se espera da mulher na sociedade: Que seja vaidosa e elegante.

No dia da foto fui diretamente para o salão onde estavam as meninas e suas mães que iriam auxiliar na produção. Assim que a professora Diana chegou, logo perguntou, com bastante animação, às mães: *Vocês trouxeram pente? escova? Olha tinha que trazer, porque eu chamei vocês aqui pra ser maquiadoras e cabelereiras das meninas, pra elas se tornarem princesas de verdade.* Após isso, ela encaminhou as mães para uma sala, depois levou as crianças e falou à elas: *Olhem, essas daqui são nossas ajudantes que vão dar um tratamento visual em vocês, pra ficarem igual princesas.* Daí, virou-se para as mães, abriu a bolsa e disse: *Aqui eu tenho brilho labial e um pente, no caso de vocês precisarem* e entregou na mão de uma delas.

Assim, começaram as produções. Algumas mães maquiavam suas filhas com blush, batom, rímel e sombra, e quando acabam fazem nas outras meninas, cujas mães não foram. A professora Diana por vezes sai da sala levando uma menina para molhar o cabelo, em outras passa batom em alguma menina que ainda não está maquiada. Depois vieram outras professoras que também ajudaram a arrumar as meninas. (Diário de Campo, 18 de Dezembro de 2017).

Imagem 45: Maquiando as meninas



Fonte: Dácio (2017).

Imagem 46: Hora da maquiagem



Fonte: Dácio (2017).

Nessas imagens a pretensão era mostrar como se deu o processo de produção das meninas, que envolveu cabelo e maquiagem. As mães foram as principais responsáveis por arrumar as meninas, porém as professoras também atuaram constantemente nesse processo de maquiar e pentear seus cabelos.

Compreendi que ali o que estava em jogo era um processo de erotização adulta das crianças que desde cedo: “[...] vem sendo acionado para produzir meninas sensuais, desejantes e desejáveis” (XAVIER FILHA, 2011, p. 601). Nesse contexto, pude compreender como se dava a erotização adulta sobre elas, por meio da aparência que as meninas passaram a adquirir após a intervenção das mães e professoras. Cílios volumosos, sobrancelhas bem delineadas, bocas marcadas por um leve, porém visível batom rosa ou pelo brilho labial. As meninas, após a produção, passaram a adquirir traços de mulheres, porém em miniatura, como nos concursos de beleza internacionais que transformam meninas em mulheres.

É interessante observar o quanto esse desejo pela erotização adulta das infâncias é social e também cultural, que de forma contraditória produz as meninas, mas as culpabiliza pela aparência que adquirem ou tenta preveni-las de qualquer forma de abuso sexual, tal como ressalta Valerie Walkerdine (1999):

Quero chamar a atenção para as contradições no modo pelo qual a criança-mulher erotizada é uma posição apresentada publicamente para que a menina a assuma mas que é simultaneamente tratada como uma posição que elimina a inocência infantil, que permite a entrada da prostituição e torna a menina vulnerável ao abuso. (p. 80)

Foi possível observar também essa contradição durante a pesquisa, pois a Escola Maria Santos, juntamente com o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do bairro Esperança, realizaram uma apresentação para marcar a Semana de Prevenção do Abuso Infantil, no mês de maio. No entanto, se de um lado há essa tentativa de prevenir à violência sexual contra a criança, de outro seus corpos são estimulados a adquirirem o aspecto adulto. Da mesma forma, Felipe (2006, p. 208) aponta essa contradição: “[...] pois ao mesmo tempo em que se criam leis de proteção à infância, incentiva-se a exibição dos corpos infantojuvenis como objetos de desejo e sedução”.

A partir disso, é possível perceber como o corpo infantil passou a ser objeto de constantes intervenções que visam adultizá-los, para que possam tornar-se atraentes, uma vez que um rosto de uma menina, sem os produtos de beleza não chamaria tanta atenção quanto um rosto maquiado e produzido. Da mesma forma, Felipe e Guizzo destacam que a infância passou a ser tida: “[...] como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de "pedofilização" generalizada da sociedade” (2003, p. 124), onde as campanhas para proteger as crianças contra o abuso e a pornografia caminham lado a lado com a divulgação de crianças erotizadas (FELIPE, 2006).

Sendo uma questão cultural e social, pude notar também que esse interesse em transformar as meninas em pequenas mulheres está tão naturalizado que, apenas uma professora comentou:

Eu tô achando essa sombra muito forte nessas meninas; mas nem professoras, nem mães notaram ou mesmo estranharam o aspecto adulto que meninas de 5 anos estavam adquirindo naquele momento.

Enquanto algumas meninas estavam animadas para se produzirem, se olhavam e trocavam elogios, observei que uma delas resistia e não apresentava interesse em querer se arrumar, dizendo: *Não passa que eu não quero*. Ainda assim, uma professora passou batom nela, alegando que era: *Só um batonzinho pra ficar mais bonita*. (Diário de Campo, 18 de Dezembro de 2017).

Por meio dessa situação, percebi como se deu a imposição para que a menina cuidasse de sua aparência, mesmo que ela não desejasse. Além disso, é possível compreender como o institucional, representado pela professora, atua para normalizar comportamentos, estimulando o cuidado com o corpo e sua aparência, que é tido como natural às meninas/mulheres, por meio da preocupação com sua imagem.

É válido ressaltar os efeitos dessa constante preocupação, onde o narcisismo, a individualização ganha espaço, promovendo um culto ao corpo e sua aparência e, fazendo com que as meninas cresçam acreditando que seu poder está condicionado à capacidade de sedução. Como afirma Felipe (2006, p. 221):

Ao disponibilizarmos determinadas imagens das menininhas não estamos construindo apenas um modo de representá-las direcionadas somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade. Elas aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma, que o poder das mulheres está constantemente referido e atrelado à sua capacidade de sedução, que passa por um belo corpo e a utilização deste como performático.

Repensar o papel da Escola Maria Santos no processo de erotização sobre as crianças, perpassa pela necessidade de refletir acerca dos valores que ela, de forma intencional ou não, constitui para garantir a normalidade da feminilidade, e atribui à natureza das meninas. Felipe (2007, p. 87) defende que: “[...] Dificilmente as pessoas se dão conta dos inúmeros e minuciosos investimentos feitos para que os sujeitos sejam produzidos e subjetivados desta ou daquela forma, de acordo com as expectativas sociais do grupo ao qual pertencem”.

Portanto, direta ou indiretamente, no espaço escolar, se constituem identidades e subjetividades que tem por base o que se espera das meninas social e culturalmente, uma vez que a própria cultura sexualiza as meninas e projeta o desejo adulto sobre elas (WALKERDINE, 1999). E, a partir disso, se preocupa em preservar a inocência feminina infantil e preservar seus corpos contra os olhares desejosos dos adultos.

Até mesmo a fotógrafa quando percebeu que algumas meninas estavam de brilho labial, reclamou:

Olhem, eu quero batom na boca dessas meninas, eu não quero saber desse negócio de brilho na boca delas. Daí, as meninas que estavam com os lábios mais discretos passaram a ser arrumadas com o batom rosa que já havia sido utilizado em outras. Quando a fotógrafa as viu, falou: Agora sim, estão parece princesas!. (Diário de Campo, 18 de Dezembro de 2017).

Notei também o quanto a associação das meninas às princesas, que devem usar batom, estar com os lábios visíveis e marcados, também se constitui como uma das facetas utilizadas na constituição das identidades das meninas. A causa disso é que desde o início foi visível o encanto das meninas por se tornarem princesas, daí que associar princesas à maquiagem significa estimular o seu uso, para adquirirem tal status.

Assim que todas as meninas foram arrumadas, as professoras arrumaram a sala para fazer a foto coletiva. Uma fileira de cadeiras foi colocada para as meninas sentarem-se, enquanto os meninos ficavam em pé atrás delas. Como não foi possível sentar todas as meninas, algumas ficaram em pé também. Vale ressaltar que aquelas que ficaram sentadas, não podiam sentar de qualquer modo, pois precisavam ter postura para sair nas fotos, como enfatizou a professora Diana:

Vocês tem que sentar como princesas, cruzem as pernas e coloquem as mãozinhas em cima delas!. (Diário de Campo, 18 de Dezembro de 2017).

Imagem 47: A foto para o convite da Colação de Grau



Fonte: Dácio (2017).

Acima busquei mostrar como as meninas foram organizadas de forma ordenada; o objetivo era de que todas estivessem sentadas, mas com a preocupação de que não pudessem aparecer nas fotos, algumas tiveram que ficar em pé, atrás das colegas. Os meninos, por sua vez, estavam em pé atrás de todas elas. A imagem me fez lembrar aquelas fotografias antigas de família, em que os homens ficavam de pé atrás das mulheres, revelando sua dominação

sobre as mesmas e elas sentadas representando seu estado de submissão. De acordo com Maria Eliza Linhares Borges (2003) a figura masculina de pé ao fundo sugere a proteção e segurança aos demais.

É interessante como, até mesmo na fotografia, a Escola Maria Santos pode contribuir na constituição identitária, pois por meio da postura das meninas é possível observá-las como recatadas, reservadas, que resguardam seus corpos, por meio do cruzamento das pernas, refletindo as características que se esperam delas. No entanto, se de um lado seus corpos devem ser resguardados, de outro seus rostos recebem cores, chamando a atenção para sua beleza em potencial.

Após as fotos, individuais e coletivas, algumas meninas passaram a limpar seus rostos, a fim de tirar a maquiagem, porém outras optaram por continuar daquela forma. Nisso a professora Diana virou-se para uma delas e disse: *Antes de você ir, a tia vai lá no banheiro limpar seu rosto, viu?*, ao virar-se para outra também comentou: *A gente precisa tirar essa maquiagem se não sua mãe vai dizer: Meu Deus! O que fizeram com a minha filha?*. (Professora Diana). (Diário de Campo, 18 de Dezembro de 2017).

Por meio das palavras da professora Diana, pude compreender a visível preocupação para que as meninas pudessem limpar seus rostos que estavam maquiados e voltassem a ter a aparência de crianças. Essa preocupação revelou o embate entre escola e família, onde a professora demonstrou o medo da reação das mães que não estavam presentes, como exposto acima, ao ver os rostos das meninas maquiados.

Após tantos ensaios e preparativos, chegou o grande dia. A cerimônia estava marcada para às 18h, mas antes da hora eu já estava lá, com a preocupação de não perder nenhum momento importante desta noite tão especial. Foi uma noite repleta de muitas emoções, uma vez que era um momento único para as crianças, que ensaiaram tanto para este dia. Para mim também seria o momento de despedida da Escola Maria Santos, na qual dediquei tardes, buscando observá-la e compreendê-la enquanto produtora das identidades de gênero.

Assim que cheguei me chamou a atenção a decoração que teve como tema *Era uma vez... Uma escola de sonhos e fantasias*. Cada detalhe foi pensado para dar à cerimônia a sensação de que as crianças estavam dentro de um conto de fadas, desde à entrada, com princesas e um príncipe, até o painel ao fundo que era um castelo:

Imagem 48: A Bela Adormecida



Fonte: Dácio (2018).

Imagem 49: O Príncipe e a Branca de Neve



Fonte: Dácio (2018).

Imagem 50: A Pequena Sereia



Fonte: Dácio (2018).

Imagem 51: Painel de fotos



Fonte: Dácio (2018).

Vale ressaltar que todos os príncipes e princesas que fizeram parte da decoração são personagens da Disney. Sendo por meio desses desenhos que: “[...] as crianças e jovens

aprendem quais os comportamentos que devem valorizar, quais atitudes e gestos adequados a cada um dos gêneros”, como ressalta Claudia Cordeiro Rael (2003, p. 162). Dessa forma, é possível compreender que as imagens também educam, pois o que poderia ser tido apenas como a figura de uma princesa demonstra modos de agir, condutas, posturas, meiguice, sorriso, como expostos nas imagens acima.

Na imagem 43 e 44, registrei a princesa da história A Bela Adormecida, Aurora, segurando uma rosa em suas mãos, evidenciando sua delicadeza, elegância, fragilidade, sua passividade, bem como a Branca de Neve, que está posta com as mãos cruzadas em uma postura que revela recato e timidez.

Contrariamente, também na imagem 44, o príncipe apresenta ser uma pessoa de atitude, pois com os braços abertos, aparenta estar aberto ao diálogo, à interação com a princesa. A espada em sua cintura pode significar a coragem, a valentia, uma vez que ele necessita carregar uma arma para defender a princesa de qualquer perigo e/ou para reafirmar sua masculinidade enquanto homem protetor. Masculinidade esta também relacionada ao homem abaetetubense, que, sendo filho de Abaetetuba, deve ser valente e protegê-la, como na letra do seu Hino.

Assim, os desenhos e filmes infantis em consonância com os currículos e práticas, produzem “[...] uma noção singular de gênero e sexualidade” (LOURO, 2003, p. 43), pois:

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Deste modo, compreendo por meio dessas imagens a forma ideal de masculinidade e feminilidade constituída pela Escola Maria Santos. Tanto o príncipe quanto as princesas expostas na entrada no evento, reafirmam as características esperadas para os meninos e meninas. Por esta razão, Rael (2003) defende que:

É possível dizer que os desenhos animados exercem uma pedagogia de gênero e de sexualidade; mais do que isso, parece ser possível afirmar que essa instância cultural é uma das mais efetivas na produção de identidades de gênero e de sexo de crianças e adolescentes. (p. 170).

As imagens, então, educam no sentido de reafirmar formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Além da Bela Adormecida e da Branca de Neve, a imagem 45, da Pequena Sereia, Ariel, também é carregada de significados. A causa disso é o próprio desfecho da história em que a protagonista se apaixona pelo príncipe, e faz um acordo com uma bruxa, Úrsula. Por meio deste acordo, Ariel dará sua voz para a bruxa que, em troca, irá

transformá-la em humana para que o príncipe se apaixone por ela. Um dos principais ensinamentos do filme é quando Úrsula explica para Ariel quais as qualidades necessárias para conseguir um bom casamento, complementando com a frase: “só as bem quietinhas vão casar”.

No entanto, sem a intenção de promover uma análise do filme, percebo que a imagem da Pequena Sereia também ensina e propaga ao público feminino o ideal de renunciar a si por um grande amor, mas não é um amor desviante, anormal, é um amor heterossexual.

Interessante observar, na imagem 46, que há uma princesa em uma torre no castelo admirando a lua, que foi representada na outra torre, certamente distraída, apaixonada e à espera de seu príncipe encantado. No entanto, o príncipe não foi retratado no painel, talvez pelo desejo somente das meninas de se ver e serem retratadas como princesas.

Para Xavier Filha (2011, p. 598): “A construção e a legitimação do amor romântico ocorrem nos contos de fadas e nas vivências de completude, especialmente da princesa. Essa forma de se relacionar, contudo, é construída social e culturalmente”. Prova disso, é a princesa na torre, desenhada de forma encantada e sonhadora, de modo que possa estar divagando sobre um grande amor. Na parte inferior do castelo, é possível observar três casais, todos compostos por crianças brancas, um menino e uma menina, reiterando a masculinidade e a feminilidade, bem como o padrão heterossexual imposto.

Além da decoração, outro aspecto que me chamou a atenção foram as fotos das crianças que identificavam cada mesa. Os personagens utilizados ao redor das fotos foram diferenciados claramente, provavelmente tendo por base a “natureza” das crianças, em que as meninas se identificam com princesas belas, dóceis, meigas e delicadas e os meninos com os super-heróis, que são valentes, aventureiros, fortes e corajosos:

Imagem 52: A foto das princesas



Fonte: Dácio (2018).

Imagem 53: A fotos dos heróis



Fonte: Dácio (2018).

Nas imagens acima vemos as lembranças que estavam em cada mesa para marcar o lugar das crianças com seus familiares. São visíveis nessas lembranças as características que devem ser subjetivadas por meninos e meninas, que são aquelas associadas aos personagens nas fotografias. Ao lado do nome das meninas é possível observar que estão coroas, reafirmando que são princesas, e também as seguintes personagens: Rapunzel, Anna, Elsa, Princesinha Sofia e A Pequena Sereia. Já nas fotos dos meninos, os nomes estão entre cubos de brinquedo, enfatizando, talvez, o interesse por brincadeiras, e os personagens: Hulk, Homem de Ferro, Ben 10, Homem Aranha e Super-Man, todos super-heróis sem nenhuma referência a algum príncipe.

Até então, acreditava que havia sido decisão da fotógrafa utilizar as princesas e super-heróis nas fotografias, porém logo descobri que a escolha foi feita pela própria escola, como me disse a Diretora em outro momento:

As princesas, os heróis nas fotos das lembranças somos nós que escolhemos, professora. E olhe como fica bonito!. (Diretora). (Diário de Campo, 24 de Agosto de 2017).

Uma escolha que visa demarcar lugares, acerca do que diz respeito ao feminino e ao masculino, mas que podem ser resistidos. Ainda que o apelo tenha ocorrido na decoração do baile e na moldura das fotos, as crianças podem resistir, uma vez que suas identidades não se constituem de forma final, como discutido ao longo deste trabalho.

Enquanto fotografava as lembranças, notei que algumas crianças já estavam chegando, por isso, logo me desloquei para a porta de entrada, a fim de observá-las. De imediato notei a maquiagem das meninas, com os olhos e lábios bem marcados, vestidos rodados e volumosos, penteados complementados com coroas, logo percebi que cada detalhe foi pensado para garantir a elas a aparência de princesas. Os meninos estavam de terno, com a camisa de dentro combinando com os vestidos das meninas:

Imagem 54: Brilho e beleza no príncipe e na princesa



Fonte: Dácio (2018).

Na imagem a pretensão era mostrar como se deu a caracterização das crianças para a grande noite em que se tornaram príncipes e princesas, nas palavras das professoras durante os ensaios. Para o baile não bastava agir como príncipes e princesas, mas as roupas foram essenciais para garantir o glamour almejado para uma noite de sonhos e fantasias, em que as crianças deixavam a Educação Infantil e caminhavam para o ensino fundamental. Deste modo:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Nesse sentido, o momento de Colação pôde ser compreendido como o encerramento de um ciclo na vida das crianças, marcado pelos constantes investimentos das funcionárias da Escola Maria Santos para que aprendessem a agir como se espera delas social e culturalmente. Da mesma forma, iniciava outro ciclo em que as crianças, após passar pela cerimônia estariam preparadas para se tornarem futuros homens e mulheres.

Por esta razão, Mikhail Bakhtin (1987, p. 184) ao analisar a Cultura Popular no período da Idade Média e do Renascimento a partir de François Rabelais, afirma que a festa

popular é provida de significados que captam a realidade não de forma meramente: “[...] naturalista, instantânea, oca, desprovida de sentido e fragmentária, mas no seu processo de devir com o sentido e a orientação que ele adquire”. Nesse sentido, o Baile de Colação de Grau adquire um sentido de transformar-se das crianças, em que elas viriam a se tornar futuros homens e mulheres, caracterizando um momento com grande significação na vida das mesmas.

Não somente em relação à festa, mas também as vestimentas, os trajes utilizados pelas crianças também são repletos de sentidos. Para Bakhtin (1987, p. 222), nas festas populares, como o carnaval, por exemplo, o corpo do indivíduo deixa, em parte, de ser ele mesmo e troca de corpo, renovando-se por meio de adornos, como fantasias e máscaras. Sendo assim, os vestidos, os ternos, cada detalhe nos trajes e/ou acessórios utilizados pelas crianças, carregam o significado de renovação, o que faz com que as crianças possam sentir: “[...] a sua unidade e sua comunidade concretas, sensíveis, materiais e corporais” (BAKHTIN, 1987, p. 222).

Vestidas como pequenas mulheres e homens, as significações produzidas poderiam, da mesma forma, estar ligadas à ideia de devir, de vir a ser, tornar-se homens e mulheres “de verdade”. Tornarem-se príncipes e princesas, também poderia trazer como significação a conformação com as expectativas sociais, acerca do que se espera para o masculino e feminino. Ainda que, como discutido neste texto, as crianças não sejam sujeitos passivos nesse processo de constituição das identidades.

Assim que todas as crianças chegaram, o mestre de cerimônia deu abertura à solenidade, saudando as famílias presentes com as seguintes palavras:

Sejam todos bem-vindos a este maravilhoso momento da educação infantil. É com muita honra e satisfação que hoje, 11 de janeiro de 2018, estamos reunidos para celebrar a Cerimônia da Outorga de grau dos doutores do ABC dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Maria Santos. (Mestre de Cerimônia). (Diário de Campo, 11 de Janeiro de 2018).

Interessante observar que, salvo raros momentos, o cerimonial da colação sempre dizia respeito à colandos, formandos e alunos da escola, dificilmente relacionava-se ao feminino. Sendo possível compreender que a escolha das palavras no masculino não é um processo neutro ou desinteressado, pois tomar o masculino como padrão: “[...] favorece a manutenção de uma “superioridade” de um gênero sobre o outro e inviabiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa” (FURLANI, 2003, p. 70).

Dessa forma, por meio da utilização do masculino compreendo como se institui a norma e qual a importância de problematizar as operações que tornam a mulher como o desvio, o segundo sexo (LOURO, 2003, p. 46). Essa problematização:

Tornará possível discutir o que implica, numa sequência qualquer, ser o segundo elemento; ou o que significa ser o primeiro, isto é, ser a identidade que serve de referência; ou, ainda, permitirá analisar as formas através das quais tal classificação se faz presente nas práticas sociais e culturais de qualquer grupo (LOURO, 2003, p. 46).

Na ausência desta problematização, o masculino prossegue sendo a referência, enquanto que o feminino se constitui como o *outro* da relação. As identidades masculinas: “[...] são representadas como "normais", básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes” (LOURO, 2000, p. 67). Sendo justamente a partir da referência que elas são constituídas.

Após as saudações e convite aos/às convidados/as para compor a mesa diretiva do cerimonial, foi a vez do Mestre de Cerimônia chamar as crianças:

Pedimos a todos que fiquem em seus devidos lugares para receber os príncipes e princesas homenageados desta noite que farão sua Cerimônia de Colação. Os pares ou trios, entravam e eram conduzidos pelas professoras que lhes indicavam em quais lugares deveriam sentar. Os meninos conduziam as meninas pelas mãos e esperavam elas sentarem para depois sentar. (Diário de Campo, 11 de Janeiro de 2018).

Mais uma vez foi possível observar o investimento da escola na constituição das identidades de gênero infantis, quando ensinou aos meninos que deveriam ter a atitude, em um gesto de cavalheirismo, cortesia, respeito, ao conduzir as pequenas damas até o seu lugar para, só então, sentar-se ao lado delas.

Com isso percebi que as identidades masculinas constituídas na escola Maria Santos não estavam relacionadas somente à masculinidades hegemônicas que tinham por base a virilidade e agressividade, mas também à polidez, em que os meninos deveriam tratar de forma gentil e educada as meninas.

Durante a Cerimônia as crianças fizeram várias apresentações, como coral, danças, juramentos e agradecimentos. Após as apresentações, foram feitas a entrega dos diplomas e também de uma lembrança doada pela escola para cada criança. Ao perceber que as funcionárias que estavam no controle dos diplomas precisavam de ajuda, pois além deles deveriam também entregar os presentes, me ofereci para ajudá-las, movida principalmente

pela curiosidade de saber o que continha naquelas sacolas tão grandes. Nesse ato, constituía outra subjetividade, pois além de pesquisadora me dispunha como ajudante a fim de negociar minha presença no meio das funcionárias.

Ao abrir pude logo perceber que havia embrulhos em papel azul e outros estampados com detalhes rosa. Pelos tamanhos, imaginei que fossem bonecas e carrinhos, mas não pude segurá-los por muito tempo, uma vez que enquanto pegava uma lembrança, juntamente com o diploma, era solicitado imediatamente que eu levasse logo outra:

Imagem 55: Presenteando uma princesa



Fonte: Rego (2018).

Imagem 56: O presente do príncipe



Fonte: Rego (2018).

Nas imagens acima vemos como se deu a entrega das lembranças para as meninas e para os meninos. O embrulho identificava quem seria o destinatário do presente, como me explicou a coordenadora:

O rosa é das meninas e o azul é dos meninos. Desta forma, passei a entregar tal como ela havia me explicado, me orientando pela lista para saber qual era a criança seguinte.

No entanto, em um ato de ousadia de minha parte passei a ler que era um menino e entregar um pacote rosa e vice-versa, porém este ato de coragem durou pouco, pois a coordenadora logo me corrigiu: *Esse brinquedo não é de menino ou Esse brinquedo não é de menina.* (Coordenadora). (Diário de Campo, 11 de Janeiro de 2018).

Sem poder contestá-la, passei a fazer o que ela havia me indicado até o final da entrega dos presentes, visto que negociava minha presença, demonstrando que ali não era uma

pesquisadora, mas uma pessoa disposta a ajudar. Naquela correção, compreendi como mais um investimento no sentido de reafirmar as qualidades que se espera de meninos e meninas:

De modo geral, e por razões muito variadas, professores e professoras tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e sexualidade, e suas ações, nestes campos, são balizadas por saberes que supostamente, permitem classificar e diferenciar “com certeza” o que é normal e o que é desviante (MEYER; SOARES, 2004, p. 11).

Assim, foi normal naquele momento, entregar uma lembrança cuja cor do embrulho correspondesse ao gênero da criança. Seria anormal dar a uma menina um presente azul ou ao menino rosa, pois de acordo com a concepção da Coordenadora iria subverter o que então se convencionou a dizer que é cor de menino ou de menina, e tudo que é incerto, provisório, instável é intensamente perturbador (LOURO, 2003).

Após as entregas, as crianças abriram seus presentes e logo pude ver que se tratava de carrinhos e bonecas, tal como haviam recebido no Auto de Natal. Os brinquedos reafirmavam as identidades dos meninos e meninas, indicando o que se espera de cada um dos gêneros socialmente.

O momento seguinte foi marcado pela tradicional valsa, onde as meninas se dirigiram para o salão com seus parceiros ou parceiras para dar início às apresentações. A trilha sonora para o momento em que as crianças se deslocavam foi a música do filme *A Bela e a Fera*²⁵, na voz de Celine Dion e Peabo Bryson, que pôde ser compreendida como a trilha sonora da transformação das crianças, em que estavam em um verdadeiro baile se transformando em príncipes e princesas, como reforçado nos ensaios.

Apesar da imagem da *Bela e a Fera* não ser utilizada na decoração, é importante ressaltar que o desfecho da história é marcado pelas intervenções que a protagonista, Bela, faz na vida da Fera. Assim, ela se torna responsável por educá-lo, lhe ensinando bons modos, de forma que ele se transforma internamente em outra pessoa, pela qual Bela se apaixona: “Bela é posicionada como aquela que educa, que ensina, que cuida e dá “polimento à Fera” (RAEL, 2003, p. 166). E mais uma vez, aquele momento poderia trazer como ensinamento, ainda que de forma sutil, o ideal de feminilidade a ser seguido, que transforma e ergue o homem, dando a ele novas perspectivas de vida.

Após essa música, as crianças dançaram a valsa, algumas músicas de ritmo mais agitado, como rock e marchinhas de carnaval, que marcaram o fim da colação:

²⁵ Beauty and the beast.

Imagem 57: O momento da valsa

Fonte: Dácio (2018).

Imagem 58: A dança das princesas

Fonte: Dácio (2018).

Pretendi mostrar, com as imagens acima, os casais compostos por meninos e meninas de forma mais aproximada durante a valsa e os compostos por duas meninas, de forma distante e tímida. Contraditoriamente, nos ensaios ocorreu o oposto e refleti que a causa desse comportamento poderia ser pelas filmagens e/ou pelos constantes olhares dos adultos que se fizeram presentes no evento.

E, assim, nesse clima de festa, pude vivenciar as constantes investidas para a produção das identidades de gênero infantis. Contudo, se as identidades não são meramente impostas e aceitas, estas mesmas crianças podem constituir suas masculinidades e feminilidades de forma hegemônica ou resistir às padronizações através de sua coragem, esperança e, principalmente, sonhos, pois “sonhos não envelhecem”²⁶.

²⁶ Clube da Esquina II, composição de Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Que descolorirá...
(Toquinho)

Imagem 59: Crianças da minha Aquarela



Fonte: Dácio (2017).

É nessa mistura de experiências que encerro esta escrita. Mas, por ora, não gostaria de tratar como consideração final, senão provisória, que se constrói e se desmancha ao sabor do tempo, do vento e das emoções que ora são uma coisa e ora já não são mais. Tratar como final dá um ar de veredito, da minha sentença enquanto pesquisadora que detém todas as verdades e não se permite errar, e esta não foi minha intenção. Se por algum momento produzi essa impressão, foi por uma formação crítica que nos estimula ao julgamento e ainda estou aprendendo a caminhar nas incertezas da teoria pós-crítica, sendo este trabalho o meu primeiro contato com ela.

A etnografia pós-moderna foi crucial nesse processo, pois contribuiu para compreensão da pesquisa enquanto provisória, instável e marcada por relações de poder. Por esta razão, o método utilizado foi produtivo, na medida em que suas bases, que envolvem a observação participante, tradução cultural e escritura, foram suficientes para produzir as informações apresentadas ao longo desta escrita e que foram resultados de um trabalho artesanal (CLIFFORD, 2016), extenso, lento e, sobretudo, contingente.

Reafirmo que o espaço escolar produz identidades de gênero, por meio de três mecanismos, observados durante a pesquisa, sendo o primeiro deles as Práticas. Buscando demonstrar como elas atuam nesse processo, discuto como a ausência do recreio afeta a constituição das identidades infantis. A partir disso, pude compreender como os corpos infantis se constituem diante das proibições no espaço escolar. Proibições que constroem cotidianamente resistências infantis, que não apenas se submetem ao poder, mas que mostram que também estão enredadas nessa teia, por meio de constante negociação, como foi possível observar na ausência do recreio escolar.

O segundo mecanismo foram os Discursos, a fim de explicar o processo de normalização das condutas de meninos e meninas. Para tanto, destaquei os discursos escolares e seus diferentes investimentos que buscam garantir o gênero e a sexualidade considerados como normais. No entanto, também mereceram destaque as crianças, pois participam ativamente desse processo, seus corpos escapam, não sendo puramente capturados pelos discursos, mas se posicionando frente a eles.

O terceiro mecanismo foram os Eventos escolares, cujos efeitos na constituição das identidades de gênero puderam ser identificados. Nesses eventos diferentes investimentos foram feitos, visando assegurar a masculinidade/feminilidade “de verdade”, bem como a heterossexualidade. No entanto, esses eventos não constroem essas identidades de forma final, visto que os meninos e as meninas podem resistir aos significados acerca do feminino/masculino e ressignificá-los.

Também se fizeram presentes na pesquisa as manifestações de aceitação, negociação e resistência às normas de gênero entre as crianças. As resistências infantis me mostraram que independente de espaço, tempo, olhares e discursos, os corpos infantis negociam, não dizem sim a tudo, e se dizem, escapam e fazem diferente, fazendo a diferença. Fazer a diferença, nesse contexto, significa buscar formas de diversão, de relação, de liberdade que não aquela instituída no espaço escolar. Por isso faz-se necessário pensar na grandiosidade dessas crianças tão pequenas que já possuem coragem para escapar pelas brechas das proibições.

Assim, compreendi que a Escola Maria Santos atua, por meio de diferentes mecanismos, na constituição identitária. No entanto, levando em consideração que as identidades são fluidas e instáveis, não se pode atribuir somente à Escola a produção dessas identidades, que, do mesmo modo, não se constituem de forma final, senão como resultado de embates. Nesse sentido, a Escola Maria Santos pôde ser compreendida enquanto campo de luta, em que os sujeitos negociam constantemente acerca dos significados produzidos.

Essa compreensão acerca das identidades como plurais e que se transformam é compartilhada pela perspectiva dos Estudos Feministas e Estudos Culturais (LOURO, 1997). Sendo assim, a articulação entre esses diferentes campos de estudos foi válida, me possibilitando entretecê-los com as informações produzidas durante e após o trabalho de campo.

Este diálogo redesenhou a pesquisa, podendo trazer grandes contribuições para futuros/as pesquisadores/as que visem investigar a produção das identidades de gênero na infância de forma institucionalizada. Por outro lado, essas futuras pesquisas devem levar em consideração como as próprias crianças se constituem em meio aos investimentos que atuam na construção das suas identidades seja de gênero e/ou sexual. As crianças, em momento algum, podem ser percebidas como passivas e postas em segundo plano, pois são as protagonistas nesse cenário.

Do mesmo modo, a pesquisa com crianças pode contribuir para uma Educação Infantil, igualmente, com crianças. Pensar em uma Educação Infantil com crianças é compreender que seus corpos não ficaram guardados em casa. É permitir, quando possível, a expressão de sua sexualidade, suas dúvidas e inquietações, trabalhar no estímulo de brincadeiras em que elas possam se ver como o *outro*, bem como possibilitar novas formas de se constituírem como masculinos e/ou femininos.

Enfim, uma educação com crianças tem muito a aprender com elas. Suas negociações, resistências inspiram a pensar em uma prática também resistente, que possibilite o livre reinventar-se e possa descolorir às diversas formas de preconceitos tão enraizados e presentes nos nossos dias.

Penso que, como em Aquarela, de Toquinho, os objetos dotados de cores e vidas se desfazem, no ato de descolorir, assim também quero pensar essa escrita, como algo que se transforma, que já não é mais, senão a observação de um passado ainda bem presente na vida desta pesquisadora.

Na medida em que esse descolorir conseguir apagar, ou ao menos contribuir para desbotar, práticas permeadas pelo machismo, homofobia e misoginia, torna-se possível iniciar uma nova pintura. Nessa nova tela outras cores dão vida às diferentes pessoas, para que possam construir suas identidades de gênero e sexual livremente, sem que se sintam obrigadas a ser algo pronto e acabado. E assim, em meio há tantas provisoriiedades, é possível constituir identidades outras nessa linda passarela, que é a vida, “[...] que um dia, enfim, descolorirá”.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho./ Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- AGOSTINHO, Kátia. As crianças participam de corpo inteiro. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 23, n. 2, p. 347-362, 2018.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____. **O que é uma mulher**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Iara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Zahaar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Infância e Risco. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 157-174, set./dez., 2010.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam, sobre o limite discursivo do sexo. In; LOURO, GL (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2001.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. — Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BRAGA, Adriana; DEPINÉ, Juliana. Minorias e discurso na esfera pública digital: o caso da Parada Gay. PPGCOM – ESPM, **Comunicação Mídia e Consumo**, ano 11, vol.11, n. 30, p.57-81, jan./abr. 2014.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996.
- CALDEIRA, Tereza. P. R. A presença do autor e a pós-modernidade antropológica. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 21, julho de 1988. Disponível em: www.scielo.com. Acessado em: 06/05/2017.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**/ organizado por Cláudia Maria Ribeiro. – Lavras: UFLA, 2012.

CAMPOS, Veridiana Pereira Parahyba. **Beleza, feminilidade e reflexividade**: um estudo sobre a mediação agência estruturada por mulheres intelectuais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Dissertação (Mestrado), 2011.

CANCLINI, Néstor García. A encenação do popular. In: **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Ensaio Latino Americanos; 1).

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

_____. Introdução: Verdades Parciais. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Orgs.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. 20 (2): 185-206. Jul./Dez. 1995.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, p. 241-282, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação – Era uma vez – quer que eu conte outra vez?**/ Sandra Mara Corazza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, 2003, 23: 36-61.

CRAPANZANO, Vincent. O dilema de Hermes: o disfarce da subversão na descrição etnográfica. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Orgs.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Tradução Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

DE SOUZA, Jane Felipe. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**/ Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012a.

_____. Violências contras as mulheres. In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**/ Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012b.

_____. Diversidades, sexualidades e orientações sexuais. In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**/ Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012c.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil. 1995. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf.

_____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, 2007, 18.2: 53.

_____. Afinal, quem é mesmo pedófilo. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 201-223, 2006.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 119-130, 2003.

_____. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Dagmar, Estermann Meyer, Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma gaiola. **Educ. rev.[online]**, v. 28, n. 2, p. 393-422, 2012.

FERRARI, Anderson; DE ALMEIDA, Marcos Adriano. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, 2012.

FERRARI, Anderson. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias/** Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012.

_____. “Ma Vie en Rose” e o Desafio da Escola. In: In: **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema/ Constantina Xavier Filha, organizadora**. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

FONSECA, Robson Rodrigo Pereira da. **O Viadinho da Escola: Discursos sobre a homossexualidade masculina na escola**. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes... et al. J. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **História da sexualidade. v. 1. A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **A Ordem do Discurso**. 12ª edição. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros: a prática política dos Estudos Culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Armed, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**/ Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012.

GOMES, Jones da Silva. **Cidade da arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará: 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, 1997, 22.2: 15-46.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JOHNSON, Richard. **O que é afinal, Estudos Culturais?**/ organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JORDÃO, Patrícia. Antropologia Pós-Moderna: uma nova concepção da antropologia e de seus sujeitos. **Revista Iniciação Científica da FFC**. v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/>. Acesso: 06/05/2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Cotidiano escolar, heteronormatividade e homofobia: por uma ampliação dos horizontes pedagógicos, ou quem tem medo de novos olhares na escola? In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**/ Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FASED/UFRGS, 2000, 25.2.

_____. **O Corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação/ LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, v. 2, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas S. A. 2003.

MARCUS, George E. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, São Paulo, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: 14/05/2017

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. LOURO, Guacira L. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Estudos feministas**, p. 681-693, 2006.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado), 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A pedra e o sonho: Os caminhos do imaginário urbano. **O imaginário da cidade:** visões literárias do urbano Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Editora Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Cidades. cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 53, 2007.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney. In **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação/ LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Organizadoras).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; PINHEIRO, Madna. O brinquedo de miriti como patrimônio cultural e o imperativo da educação patrimonial. RIBEIRO, Joyce; LOBATO,

Vivian; BRANDÃO, Dedival (Orgs.). **Educação e Cultura: conexões teóricas, práticas e reflexivas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RIBEIRO, Joyce. **Teorização Curricular Crítica e Pós-Modernismo: elementos para o currículo como política cultural**. Belém: Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado), 2001.

_____. **A Tradução da Tradição em Práticas Curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho**. Belém: Universidade Federal do Pará. Tese (Doutorado), 2013.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, N. 21, 23 p., 2008.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In **Corpo, gênero e sexualidade/ MEYER, Dagmar Estermann, SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues, (Orgs.)** – Porto Alegre: Mediação, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000a.

_____. **Teoria Cultura e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Anna Cristina Costa da. **Infâncias em vinte minutos!** Histórias de reivindicação, insistência, resistência, e (re) invenção no recreio escolar. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado), 2012.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George (Orgs.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**, v. 2, p. 09-20, 2000.

VELHO, Gilberto. **O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira** [Coordenação de] Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, p. 591-603, 2011.

_____. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 627-646, 2012a.

_____. Gênero e resistências em filmes de animação. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 19-36, 2016.

_____. Violências contra crianças e adolescentes em “Anjos do Sol”. In: **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema/ Constantina Xavier Filha, organizadora.** – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias/ Constantina Xavier Filha, organizadora.** – Campo Grande, MS: Ed: UFMA, 2012b.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado), 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 12^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

