



---

## **PESQUISA COM CRIANÇAS SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido<sup>1</sup>

Maria de Fátima Salum Moreira<sup>2</sup>

O presente trabalho tem por objetivo discutir os resultados obtidos referente à pesquisa de mestrado realizada no ano de 2008, traz algumas reflexões acerca da investigação realizada com crianças, tendo como foco de análise as suas formas de pensar, sentir e agir no campo de suas experiências de gênero, sexualidade e infância.

As crianças participantes da investigação são de uma cidade do interior paulista e contam com idades entre 10 a 12 anos. São aluno(a)s de uma escola pública estadual, retido(a)s em uma 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, nomeada como classe de “recuperação de ciclo”. A maioria, oitenta por cento, vive com suas famílias e com um salário mínimo, 45% são constituintes de uma família do tipo “nuclear”, composta por pai, mãe e irmãos ou outros parentes. Identificam-se como adeptos da religião católica e 40% têm casa própria.

Esta pesquisa foi elaborada partindo da ideia de que é necessário discutir e refletir acerca dos fatores socioculturais que constituem e organizam as práticas de sociabilidade, no cotidiano dos espaços escolares, destacando os aspectos culturais e subjetivos que se fazem presentes entre as crianças, explícitos ou não.

Para me aproximar das crianças e conhecer as suas falas e experiências sobre gênero, sexualidade e infância, recorri aos estudos que abordam as dimensões sociais, históricas e culturais e à Sociologia da Infância, sem desconsiderar as particularidades teóricas e metodológicas que existem

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente e Professora do curso de Pedagogia -FAPE/UNIESP, de Presidente Epitácio.

<sup>2</sup> Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente.



entre os estudiosos dessa vertente sociológica. Em todo o percurso da investigação, valorizou-se, principalmente, o estudo sobre como trabalhar com as crianças, dar importância às suas vivências e aprender sobre e com elas.

Neste sentido, trata-se de análises que podem ajudar em reposicionamentos ou a reflexão acerca das práticas do(a)s professore(a)s e dos profissionais que atuam na instituição escolar, decorrentes de um melhor entendimento de como as crianças se apropriam, compõem as suas experiências e atribuem significados aos ensinamentos implícitos e explícitos sobre masculinidade, feminilidade, sobre desejo e prazer sexual, sobre sexualidades “legítimas” e “não legítimas”, permitidas ou não.

Os enfoques teóricos sociológicos para os estudos de gênero, sexualidade e infância têm levado a posições totalmente opostas ao que é considerado “silenciamento infantil”, apontando-se diversos alertas para o investigador. Entre estes, chama-se a atenção para o perigo com a “pseudoparticipação” das crianças na pesquisa. Lembra-se que o conhecimento das crianças precisa ser interpretado de maneira a ser socializado e apropriado por outras pessoas e, para isso, é necessário que seja utilizada uma metodologia capaz de favorecer e oportunizar condições para crianças expressarem os significados e sentidos que atribuem aos seus modos de vida, ao mundo em que vivem e à forma como nele atuam (SARMENTO, 2005).

A discussão sobre gênero e sexualidade implica refletir sobre qual seria o tipo de sociedade normativa e padronizada em que vivem os sujeitos. Trata-se de sujeitos que vivenciam, através dos meios de comunicação de massa, da cultura, da ideologia dominante e da educação, escolar ou não, determinados modelos e estereótipos de condutas, valores e tabus sexuais. Esses sujeitos, porém, não são passivos, são dotados de conhecimentos e experiências e podem agir sobre e modificar o meio em que vivem elaborando de forma subjetiva e coletiva os seus conhecimentos.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Segundo lembrou a professora Maria de Fátima Salum Moreira, em palestra na FCT – Unesp – Presidente Prudente, em 08 de maio de 2004.



Os estudos de gênero têm contribuído para o questionamento dos padrões sociais e rígidos vigentes em nossa sociedade; esses estudos correspondem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem, legitimam, contestam ou mantêm determinadas classificações, conceitos e hierarquias sociais, a partir das diferenças sexuais e, portanto, produzem os conceitos de masculino e de feminino, em cada conjuntura histórica particular (SCOTT, 1990). As identidades de gênero se constituem simbolicamente numa rede de significados, que são a associação/fusão de múltiplas e variáveis experiências culturais (MACHADO, 1992, apud MOREIRA, 1999).

Desse modo, o gênero não é decorrência natural das diferenças sexuais, mas “uma categoria imposta a um corpo sexuado”, pois pressupõe um conjunto amplo de relações que pode incluir “sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determinante da sexualidade” (SCOOT, 1990). Nesse caso, é na produção de significados para as diferenças biológicas, anatômicas e sexuais que são produzidos e instituídos culturalmente o significado para as diferenças sociais, as quais implicam no estabelecimento de hierarquias e desigualdades sociais (MOREIRA, 1999, 2005).

Louro (1997) diferencia o significado de papéis sexuais do de identidades sexuais. O primeiro é referido aos padrões e regras que a sociedade estabelece, para ordenar os comportamentos e classificar os sujeitos. Assim, homens e mulheres se enquadram nos papéis estipulados pela sociedade, por meio da aprendizagem, onde se ensina como ser menina e como ser menino. Entretanto, a autora afirma que essa concepção pode ser simplista e que a aprendizagem de papéis masculinos e femininos é construída na relação entre os sujeitos.

A aprendizagem de papéis femininos e masculinos está intimamente ligada ao âmbito das relações interpessoais dos indivíduos. As identidades de gênero são produzidas em um campo relacional da vida social, em que múltiplas faces da vida humana se entrecruzam de modo dinâmico, contraditório, mutável e múltiplo. Nas palavras de Louro, quando se afirma que o gênero institui a identidade do sujeito, está sendo entendido que tal fato



“transcende o mero desempenho de papéis”, uma vez que o gênero é um dos elementos que fazem parte da constituição dos sujeitos (LOURO, 1997, p.25).

Segundo a autora, apesar de conservarem fortes ligações entre si, as “identidades de gênero” e as “identidades sexuais” dizem respeito a fenômenos diferentes (LOURO, 1999). Para Weeks (1999, p.43), a “identidade de gênero” concerne aos modos como homens e mulheres internalizam os padrões sociais de masculinidade e de feminilidade que são social e culturalmente construídos; o termo “sexualidade”, por sua vez, é utilizado para se referir a uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” que se relacionam com o que Michel Foucault (1993) denominou “o corpo e seus prazeres”.

As relações de gênero referem-se, portanto, ao modo como os sujeitos são simbolizados e identificados, segundo as distinções entre masculinidades e feminilidades (MOREIRA, 2005). A sexualidade é comumente associada a esse binarismo de gênero, que a restringe e enquadra em uma única identidade – a heterossexual – considerada aceitável e “natural” para se viver “os prazeres do corpo”, como a define Foucault. Opondo-se a essa identidade heterossexual, considerada normal, constrói-se a identidade considerada desviante e anormal – a homossexualidade –, de sorte que são ignoradas as diversas e múltiplas possibilidades de sentir, desejar, imaginar e vivenciar os prazeres corporais. As identidades sexuais como formas de vivência da sexualidade são instáveis e mutáveis tanto quanto as identidades de gênero. Portanto, também não são fixas, de maneira que homens e mulheres podem exercer uma sexualidade heterossexual, homossexual ou bissexual etc.

Segundo Britzman (1999), existem “muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (p.86). Entre estes, está o fato de que a escola pretende dar respostas estáveis – o que é certo, o que é errado; o que é normal e o que é anormal; o que é possível e o que não é – para fenômenos que, por sua natureza, se opõem à delimitação de fronteiras. Tais fenômenos são caracterizados pelos aspectos da instabilidade, desejo, imaginação, curiosidade e invenção, os quais não se deixam aprisionar



pelos ditames da cultura (cf. p.87-89).

Na investigação realizada com as crianças voltei minha atenção, por um determinado tempo, para a dinâmica de relações entre todas as crianças da escola, ampliando o leque de observação sobre o funcionamento da escola para além de sua circunscrição apenas aos alunos da 4ª série RE. No recreio, algumas crianças brincam de pega-pega. Notei que, em alguns grupos de meninas, estas estão sentadas, conversando e, enquanto lancham ou comem a merenda da escola, outro grupo brinca de “Barbie”. Alguns poucos meninos brincam na quadra de futebol, com um coquinho, dividindo a quadra com outras crianças que estão brincando de pega-pega, conversando ou paradas, tomando sol.

Enquanto andava pela quadra e pátio da escola, observava como os grupos de meninas, de meninos e os mistos se comportavam. Geralmente, havia algumas meninas correndo atrás de meninos, e vice-versa, percebia que ocorria a brincadeira que é chamada de pega-pega. Um dia, resolvi me aproximar e perguntar por que elas estavam correndo atrás deles. Elas me responderam: “Eles estavam passando a mão na nossa bunda”. Enquanto conversava com as meninas, os meninos da 4ª série RE estavam pegando o boné um do outro e jogando: a brincadeira começava de forma divertida, até que um deles ficou nervoso e foi bater em quem estava com o seu boné. Por meio de brincadeiras, meninos e meninas expressam tanto maneiras de aproximação, amizade e coleguismo, como de provocação e perseguição.

No recreio, comumente, observei uma divisão equiparada de grupos de meninos e meninas, sem que haja predominância da organização de um grupo sobre o outro. Na verdade, tenho dificuldade em separá-los e observá-los, porque me parece que há uma grande mistura de meninos e meninas, em grupos mistos, apesar de perceber que, em relação aos grupos divididos entre meninos e meninas, o grupo misto é menor. Há um maior número de meninos, correndo e brincando de lutinha, mas há também um número considerável de meninas correndo ou em grupo com meninas ou em grupos mistos, com os meninos. Enfim, correndo pela escola toda estão meninos e meninas, geralmente em grande algazarra. Algumas crianças se sentam para comer,



enquanto algumas meninas brincam de boneca ou ficam apenas conversando; poucos meninos ficam sentados, a não ser se estiverem jogando carta.

A preferência das crianças por jogos de perseguição é apresentada por Thorne (1997), a qual se torna também referência nos estudos de Cruz (2004) e Telles (2005), autoras que relatam, em suas pesquisas com crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico, que suas brincadeiras prediletas (como também pude observar em minha investigação) são as que envolvem perseguição, como o esconde-esconde e o pega-pega, que está em primeiro lugar.

Thorne (1997) refere-se a essas brincadeiras como sendo jogos de gêneros, que ocorrem por meio da interação entre meninos e meninas, configurados por seus aspectos lúdicos e conflituosos. Assim sendo, os relatos das crianças da 4ª RE, que contam de suas vidas fora da escola, apresentam a brincadeira de pega-pega como a mais praticada na rua onde moram e também a mais praticada pelas crianças da escola, no momento do recreio.

Na escola e no uso dos seus diversos espaços, observei que as crianças andavam em grupos de meninas, grupos de meninos e grupos mistos, como apontaram Thorne (1997), Cruz (2004), Telles (2005) e Auad (2006), apesar de os grupos mistos apresentarem uma quantidade maior de meninas do que meninos. Nesta pesquisa, foram pouco constatados os clubinhos, que Cruz (2004) encontrou, em sua investigação. Diferentemente do que ela observou, pouco se notou a existência de grupos fechados, que pessoas de outro sexo não frequentam. Também foi verificado que, mesmo havendo uma quantidade perceptível de grupos mistos, as crianças, de modo geral, acabam se separando por sexo, com atividades mais apreciadas por meninos ou por meninas. Ainda que se tenham poucos grupos de meninas que brincam de bonecas e de ter alguns meninos que jogam cartas e bola, essas atividades são, em geral, praticadas por garotas ou garotos, mais exclusivamente, ao contrário do que ocorre nas brincadeiras de pega-pega, de roda, as quais envolvem tanto meninos como meninas. Estas são as brincadeiras que proporcionaram formas de convivência mais igualitárias e compartilhadas por



meninos e meninas, não somente no que diz respeito à igualdade de gênero, mas também a outras categorias, como raça, geração e classe social.

Manuela Ferreira (2002) aponta uma maneira reflexiva de atentar para as relações entre meninos e meninas.

É, pois, enganoso presumir que as relações entre gêneros se constroem unicamente numa base relacional de sentido ou oposicional simples e resumir esse processo apenas e entre espaços do brincar ao “faz-de-conta” que definem fronteiras de exclusividade feminina ou masculina. Está, pois, dado o mote que permite prosseguir a análise e mostrar que o gênero, enquanto exemplo de fenômeno social, também se constrói activamente em espaços à partida, mais mistos na sua frequência de gênero e etária, em momentos de maior acalmaria e relaxe e em relação de maior reciprocidade. (FERREIRA, 2002, p.17).

A socialização, através da brincadeira, permite a quebra de barreiras relacionadas a fatores sociais, como raça, geração, gênero, classe social. No recreio, por exemplo, chamaram minha atenção os momentos em que as crianças das quartas séries brincavam de “pepsi-cola”, parecida com uma brincadeira de roda, com cantorias. Essa brincadeira era realizada, geralmente, por crianças das primeiras e das segundas séries e, portanto, seria considerada como pertinente às crianças menores. Contudo, passou a fazer parte das brincadeiras de crianças de dez anos ou mais, tornando-se, depois do “pega-pega”, a mais praticada pelas crianças da escola. Certamente, foi rompida a barreira que costuma posicionar as crianças em função da demarcação das suas diferentes idades; todavia, reparei igualmente que não foi incluída nenhuma criança da 1ª série, nas brincadeiras de pepsi-cola e de pega-pega realizadas entre as crianças da 4ª série. Isso leva a pensar que sempre existem normas e restrições às práticas de inclusão/exclusão desenvolvidas entre as crianças, mesmo quando se quebra a rigidez na divisão em termos de gênero, geração, raça ou classe social.

A inspetora de alunos, na hora do recreio, está sempre caminhando pelos espaços da escola; percebi que, nesse momento, há uma compreensão maior por parte dos adultos em deixar as crianças mais livres, de maneira que



se alguns vão, nesse horário, para a diretoria, isso se deve mais a motivo de briga. Verifiquei que há uma maior vigilância nas proximidades do banheiro das meninas e dos meninos, porque um fica do lado do outro. Na maioria das vezes, as crianças brincam de pega-pega, ou um menino mexe com uma menina, ou vice-versa, e o banheiro acaba sendo o local de se esconder ou de ir atrás de quem se procura. Vi várias vezes a inspetora levando menino e menina para a diretoria, por entrar um no banheiro do outro.

Thorne (1997) constatou também, em pesquisa realizada com diversas escolas de ensino elementar norte-americanas, um controle menor das crianças, no recreio, por parte dos adultos, do que em relação à sala de aula.

Pude me deparar com situações de amizade entre crianças e funcionários; algumas meninas costumam na hora do recreio andar abraçadas com a inspetora e se envolvem em conversas com as merendeiras. No entanto, há uma cobrança maior por parte dos adultos sobre as meninas, quando estas praticam algo considerado como “indisciplina”, normalmente se dizendo que elas precisam se comportar como “mocinhas”, que “até parecem menino” e “se não têm vergonha”. É notável, como outras pesquisas também já demonstraram, que há uma tolerância maior para com os meninos, baseando-se em explicações de que algumas práticas de indisciplina são mesmo “coisa de menino” e que “menino é mesmo assim”. Nessas relações, vão se produzindo masculinidades e feminilidades, por meio da aprendizagem do que é aceitável e desejável, nas condutas de cada sexo.

Uma vez, estava observando a aula de Educação Física da 4ª série RE, quando a professora propôs a brincadeira “rela-congela americano”, semelhante ao pega-pega. Meninos e meninas brincavam, já que, mesmo que alguma criança não quisesse brincar, a professora pedia para continuar na brincadeira, pois fazia parte da aula que ela havia preparado, da qual todo(a)s deveriam participar.

Eu lhe perguntei se ela costuma propor atividades ou deixa as crianças escolherem. Ela disse que direciona a atividade, caso contrário, as meninas ficam sentadas e os meninos jogando futebol. Continuando a conversa, quis saber como eram as aulas nas outras quartas séries, se existia alguma sala em



que as meninas também jogavam futebol. Ela respondeu que sim, mas que ela deixa as meninas brincarem somente por 10 minutos. Eu perguntei por que o tempo de jogar das meninas não era o mesmo dos meninos. “Futebol é coisa pra meninos, porque, se elas jogarem junto com eles, podem se machucar. Elas não aceitam jogo misto”, foi a resposta.

Após a atividade proposta pela professora, os meninos foram jogar futebol, e quatro meninas foram jogar dama, outros meninos e outras meninas ficaram sentado(a)s ou andando pelo pátio. No futebol, os meninos que assistem aos outros brincarem passaram o tempo todo zombando daqueles que não jogavam bem: “Olha só como ele joga *bem*”, diziam, em tom de ironia.

Na ocasião, até entendi a preocupação da professora com as meninas, para que não se machucassem, mas pensei: Por que, então, ela não divide proporcionalmente o tempo de jogar o futebol entre meninos e meninas? A justificativa baseada na fragilidade feminina exclui as meninas de determinadas atividades físicas e lúdicas, de modo que, desde cedo, passam a ser convencidas de que são incapazes para realizar determinadas atividades e que só lhes resta calar-se e acostumar-se em se privar dessas suas vontades e das oportunidades.

Auad (2006) também aborda, em sua pesquisa, a separação dos meninos e das meninas em brincadeiras destinadas a cada sexo, como também fez Altmann (1999), por meio de relatos e práticas exercidas no espaço escolar e no uso das quadras escolares:

Há algo em comum nesses relatos: o esporte é um meio dos meninos exercerem o domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados, pular corda. Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividades e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola. (p.159).

Seriam, então, as brincadeiras de roda e os jogos de perseguição, realizados pelas crianças, menos discriminatórios do que as práticas esportivas desenvolvidas na escola? De acordo com minhas observações e as de



Altmann, tudo indica que sim. Os próprios adultos contribuem no reforço de práticas de desigualdades, cujo caráter sexista tem fortes implicações nas relações de gênero, pois separam meninos e meninas entre capazes e incapazes para desenvolver as atividades

As professoras da sala responderam a um questionário aberto proposto por mim e ficou presente em suas respostas a afirmação de que as meninas são mais dóceis e assexuadas e os meninos mais agitados e mais sexualizados, também reforçam concepções binárias de masculinidades e feminilidades, em que a agressividade dos meninos ou a sua “compulsão” em masturbar-se são mais aceitas do que se as mesmas partissem das meninas. Como se sabe, são várias as barreiras de formação escolar e cultural que impedem o exercício de uma educação para a sexualidade coerente com as necessidades de uma vida melhor e mais justa, para meninos e meninas. Fica, no entanto, a questão sobre o que teria sido realmente aprendido e internalizado pela professora da sala, tanto em suas iniciativas particulares de leitura, como quando teve oportunidade de fazer um curso “preparatório” sobre o trabalho com a sexualidade, na educação escolar. Sabemos que o problema é mais complexo e envolve todo o sistema educacional dirigido para a formação e preparo do(a)s professore(a)s, que deveria debruçar-se efetivamente sobre esta (nossa) questão: como lidar com problemas sobre gênero e sexualidade, na escola?

É preciso ressaltar de que apesar de a maioria das crianças repetentes serem meninos, não podemos deixar de mencionar o fato de a 4ª RE contar com meninas repetentes e de como elas interagem na sala de aula com a maioria dos colegas que são meninos, dominando o espaço territorial da sala de aula com os seus corpos, vozes e cheiros. Pesquisas como a de Carvalho (2004) e Abramowicz (1997) têm mostrado a relevância em se utilizar o gênero como categoria de análise e identificar processos de classificação e exclusão relacionados com o fracasso escolar de meninos e de meninas. Abramowicz (1997), em sua pesquisa que trata do fracasso escolar e, em específico, o das meninas, nos faz refletir sobre algumas concepções de professoras acerca da



repetência feminina e masculina e, através da análise dos depoimentos coletados, conclui:

No imaginário, no inconsciente institucional, a repetência do menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia; na menina é burrice, “incompetência”, “não dá para coisa”, ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico. (p.52).

A observação de campo denuncia processos classificatórios, no meio escolar, que qualificam essas crianças como fracassadas e sem possibilidades de êxito, tanto na escola como na vida. Em entrevista, perguntei a Taís quais as vantagens em ser adolescente, ao que ela respondeu: “Trabalhar de empregada doméstica” (Taís, 23/10/07).

Mesmo sem saber elaborar explicações complexas para os processos de exclusão social vividos, várias crianças, como Taís, não veem a escola como possibilidade e meio de ascensão social, nem como um lugar que irá qualificá-las com saberes específicos para exercer profissões mais bem remuneradas e bem reconhecidas socialmente. Essas crianças estão a caminho da quinta série (atualmente a nomenclatura é 6º ano do Ensino Fundamental) e mal sabem ler e escrever, encontrando-se expropriadas das condições de possibilidade de acesso ao que é estabelecido como prioridade, no conhecimento escolar. Essa realidade, em que vive a maioria dos meninos dessa sala, revela a falta de perspectivas sociais e a pouca ou nenhuma relevância da escola, para determinar mudanças em suas condições de vida futura.

A questão levantada por Carvalho (2004) é relevante para refletirmos sobre quais processos contribuem para um maior índice de meninos pobres e, em sua maioria negros, serem retidos e encaminhados para classes de recuperação de ciclo ou paralelas. Comprovadamente, não se trata apenas da capacidade ou não de aprender e ser competente para obter bons rendimentos escolares. Atuam nesse sentido os critérios e sentidos prévios de classificação e juízos presentes na sociedade e, de forma especial, entre os agentes



escolares, os quais são demarcados pelas representações e significados atribuídos à pobreza, raça e gênero. Em especial, também se destaca o modo como os professores avaliam o comportamento das crianças, identificando-os segundo suas ideias de disciplina e indisciplina.

Com relação aos afazeres domésticos, constatei que as diferenças de gênero precisam ser analisadas de acordo com o contexto social observado, uma vez que os resultados desta pesquisa não coincidem com o que mostra Telles (2005), sobre serem as meninas que apresentam um maior controle nos tempos da casa e na escola. Observei, ao contrário, que as meninas e os meninos, de modo geral, realizam os mesmos tipos de tarefas, como lavar a louça, limpar a casa e cuidar dos irmãos mais novos. Os meninos, no entanto, não exerciam somente serviços considerados masculinos por envolver força física, como carregar lixo, varrer o quintal etc., mesmo em casas em que se tinha irmã e os afazeres eram divididos. Os meninos brincam à noite na rua como as meninas, porém uma das meninas respondeu que a mãe não a deixa brincar com outros meninos, e uma respondeu que brinca à noite, mas não gosta de brincar com meninos.

### **Considerações finais**

As categorias como raça/etnia, classe, religião, idade se entrecruzam com a categoria de gênero, para que possamos entender o fenômeno das relações sociais. As diferenças de gênero vão além dos papéis masculinos e femininos socialmente atribuídos a meninos e meninas como comportamentos considerados desejáveis em sua cultura ou sociedade. A influência do meio social em que vivem e os significados atribuídos às diferenças dos sexos podem, em situações circunstanciais, e, dentre essas, as condições econômicas familiares, influenciar para que meninos exerçam papéis considerados femininos e as meninas exerçam papéis considerados masculinos. Os papéis sociais, como as identidades, são políticos, negociados e readaptados. A sua constituição não é nem fixa e nem binária, segundo é



comumente definida. As próprias normas são constantemente (re)significadas e reordenadas segundo os lugares e as situações específicas em que ocorrem.

Por meio das relações dialógicas, a palavra tem a função social de comunicação e de instituir significados e sentidos para as práticas sociais. Ela pode (re)produzir modos de ser, de pensar e de agir, pois a sua enunciação, transmitida de “boca em boca”, cria e recria modos de interação social ou grupal. Isso ocorre, seja de forma imposta ou coercitiva, seja através de formas sutis e subliminares. As palavras expressam e instituem práticas e representações preconceituosas sobre determinado objeto, grupo ou pessoa. No caso dessas crianças, por mais que resistissem ao estigma de “crianças-problema”, responsabilizadas pelo abalo da ordem escolar, tornava-se grande a probabilidade de que se identificassem com o rótulo a elas conferido. As representações dos adultos dessa escola acerca de crianças que fazem parte de grupos de recuperação de ciclo reafirmam a identificação que receberam e reiteram seu baixo rendimento escolar e desvalorização social.

Bakhtin concebe as relações dialógicas como formadoras de ideologia e da constituição da subjetividade. Numa releitura desse autor, Jobim e Sousa (1994) trazem essa discussão para reflexão sobre as trocas verbais na construção da subjetividade da criança e a apreensão que esta faz do seu meio social, absorvendo e produzindo seus discursos pelo uso dinâmico da palavra. Assim, destacamos essa análise.

Entretanto a concepção de linguagem por ele construída nos remete para um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. As questões sócio-ideológicas abordadas na perspectiva do dialogismo bakhtiniano podem ser retomadas como um tópico primeiro para uma teoria da cultura. Permitindo uma redefinição do lugar que a criança ocupa na constituição dos valores que transitam em nosso contexto social, as idéias desse autor nos orientam na direção das seguintes indagações: Como a criança apreende o discurso do outro? Como ela experimenta as palavras do outro na sua consciência? Como o discurso é ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que a criança pronunciará em seguida? Que concepção de mundo se explicita na sua linguagem? Como a sua palavra revela a



ideologia do cotidiano? Como essas manifestações da ideologia do cotidiano questionam ou alimentam os sistemas ideológicos constituídos? Enfim, como se articula a consciência da criança com a lógica da comunicação ideológica? (JOBIM E SOUSA, 1994, p.115-116).

Pude captar, em algumas de suas falas que tratavam de hábitos cotidianos de brincar, que algumas de suas brincadeiras propiciam certos tipos de jogos sexuais, os quais revelam os primeiros momentos em que meninos e meninas, deliberadamente, experimentam seus primeiros contatos inscritos na ordem dos desejos e prazeres que envolvem o corpo, a sedução e a fantasia.

Ao iniciar a minha investigação com as crianças, pretendia conhecer e analisar as suas práticas e seus olhares sobre gênero, sexualidade e infância: suas experiências, seus modos de ser, pensar, agir e sentir. Constituíam-se a investigação em entender as crianças como produtoras de cultura e atores ativos, nas transformações do contexto social em que vivem. Não são apenas reprodutoras de um sistema, seja este mais global, seja mais pontual, como o sistema educacional. Conforme observado na investigação realizada, as crianças questionam as regras e as normas propostas pela escola em que estudam; elas as burlam, apresentam resistências e reivindicam para que seus pontos de vista sejam contemplados. Isso não quer dizer que as crianças em nenhum momento sejam influenciadas pelos modelos e padrões de beleza, de identidade sexual, de identidade de gênero e pelos estereótipos de gênero e sexuais existentes em nossa sociedade. Elas influenciam e são influenciadas pela sociedade em que vivem, são produtoras e produto dessa sociedade e cultura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ALTMANN, H. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, São Paulo, v.24, n.2, p. 157-173, jul./dez. 1999.



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

BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.83-111.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr.2004.

CRUZ, T. **Meninos e meninas no recreio**: gênero, sociabilidade e conflito. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, M. **O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar e faz-de-conta”** num **JL**. 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/fornteira.doc> . Acesso em: 12 set. 2007.

\_\_\_\_\_; ROCHA, C. **A prender a ser rapaz entre rapazes e raparigas: masculinidades em duas escolas C+S do Distrito do Porto**. 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/aprender.doc> . Acesso em: 12 set. 2007.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papyrus, 1994 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOREIRA, M. F. S. **Fronteiras do desejo**: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Preconceito, Sexualidade e práticas educativas. In: SILVA, D. J; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia



---

da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez.1990.

TELLES, E. O. **As relações de gênero nos tempos e espaços escolares: estudo etnográfico em uma escola pública de São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

THORNE, B. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1997.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.