



OUTROS OLHARES PARA O GÊNERO E A SEXUALIDADE: DESDOBRAMENTOS PARA UMA INFÂNCIA QUE FALA

Geisa Orlandini Cabiceira¹
Maria de Fátima Salum Moreira²

O presente texto trata-se de uma pesquisa de mestrado e traz a discussão sobre o currículo e as formas de organização escolar, destacando-se os modos como se encontram relacionados à construção das identidades e diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e geração de seus agentes.³

Foi realizada uma investigação com crianças, com foco na análise de suas formas de pensar, sentir e agir no campo de suas experiências de gênero, sexualidade e infância. Tomando como referência os seus pontos de vista, os lugares sociais que ocupam e as práticas de socialização entre elas e delas com os adultos (PINTO e SARMENTO, 1997); (SARMENTO, 2000, 2002, 2005). O principal objetivo foi o de analisar os significados que elas atribuem às condutas sexuais e eróticas, relativas aos prazeres sexuais e/ou desejos corporais.

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 4ª série do Ensino Fundamental, nomeada como classe de “RE- recuperação de ciclo”.

A pesquisa envolve uma abordagem qualitativa e a sua metodologia é inspirada nos estudos etnográficos com crianças, com ênfase nos aspectos culturais e simbólicos das experiências sociais e na sociologia da infância. Para tal empreendimento, foram utilizados: 1) observações diretas em sala de aula, no recreio e em outros espaços da escola; 2) entrevistas semi-estruturadas e dinâmicas realizadas com as crianças; 3) questionários abertos, de caráter sócioeconômico e cultural, aplicados aos familiares das crianças da 4ª RE; 4) questionários abertos às professoras da sala; 5) pesquisa documental; 6) relatos orais das crianças; 7) diário de campo; 8) visitas domiciliares.

Na sala em que foi realizada a investigação, há um total de 28 crianças: 21 meninos e 7 meninas. Como se observa, a maioria são meninos, num total de 75 % e 25% de meninas. Ao término do ano de 2007, pode-se dizer que as crianças dessa sala teriam as seguintes idades já completadas: vinte e uma com onze anos de idade, cinco com doze anos e duas com treze.

¹ Mestre em Educação pela FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente e Professora Coordenadora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

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

³ Pesquisa realizada em 2007 e 2008, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.



A maioria dos pais e das mães se autocalifica como sendo da cor parda, morena e preta, os pais totalizam 70% e as mães 85%, tal como classificaram a maioria do(a)s seus/as filho(a)s, numa porcentagem de 60%. São crianças cuja maioria, oitenta por cento, vive com suas famílias e com um salário mínimo.⁴

Conversando com as mães, no dia da reunião da sala, algumas disseram que as professoras do ano anterior tiveram como motivo de decisão para reter alguns meninos a indisciplina e que, se não fosse por esse motivo, o conselho escolar poderia aprová-los.

Mediante os dados coletados e analisados através do questionário socioeconômico e cultural das crianças e conversa da pesquisadora com as mães, torna-se relevante a questão levantada por Carvalho (2004) 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 idéias de disciplina e indisciplina.

Ouvir e observar o que dizem e fazem as crianças torna-se o sentido proposto por esta pesquisa, o que não significa negar que o significado do que falam passará pela nossa própria leitura de pesquisador e de adulto, ou de que aquilo que falam estaria isento da presença de outras vozes com quem compartilham a experiência da vida social. Trata-se justamente do entendimento de que os sentidos e compreensões que serão propostos, ao final desta investigação, resultaram do encontro de várias e diferentes vozes e enunciados (BAKHTIN, 1990). Não podemos nos considerar inocentes, portanto, em relação àquilo a que nos remete Walter Benjamin (1994), quando aborda a distância entre o narrador e aquele que procura traduzi-lo. Daí a importância de se ouvir o que as crianças têm a dizer, suas narrativas, suas vivências e experiências, os sentidos que elas atribuem aos sentimentos e práticas com relação à afetividade, ao erotismo, ao desejo sexual e à sexualidade.

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.

⁴ Esses dados foram coletados através de questionário sócioeconômico e cultural enviados aos familiares responsáveis pelas crianças e visita domiciliar realizada pela pesquisadora.



Torna-se necessária a reflexão sobre as relações de gênero existentes em nossa sociedade, pois se referem, 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 (1985). 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).

Portanto, a pesquisa que realizamos com crianças enfatizou os aspectos geracionais, de gênero e sexualidade que constituem as identidades e diferenças entre as crianças pesquisadas, cujo recorte etário está situado entre dez e doze anos. Obtivemos através do cruzamento das falas das crianças e da análise das observações realizadas em sala de aula e outros espaços no âmbito escolar, a constatação de que as crianças investigadas concebem que a adolescência é a fase em que se tem mais atenção dos adultos e quando passam a ser tratado(a)s com maior igualdade em relação a eles.

Assim, para serem ouvidas e participarem das atividades cotidianas dos adultos, as crianças alegaram que precisam se tornar adolescentes. Afirmando que quando se é adolescente, o tratamento é diferenciado, como relata Alessandra, 12 anos: “Porque as pessoas não ficam zoando com a nossa cara, chamando de criança. Pode sair, nós saio de vez em quando. A gente começa a ter mais atenção”.

Em relação à concepção que meninos e meninas têm sobre infância e adolescência, em alguns momentos, suas palavras registraram compreender as crianças como incapazes de diferenciar entre o certo e o errado, que não têm responsabilidade. Talvez isso também explique o forte desejo



de ganharem o espaço público de trabalho, visto como lugar onde seriam reconhecidas como pessoas responsáveis e mais importantes.

Em suma, as falas das crianças denotam que elas se mostram divididas entre brincar, sair, paquerar e “ficar”. As suas respostas afirmando que adolescente sai, trabalha fora de casa e namora são referentes à afirmação de que a adolescência é melhor do que a infância. De acordo com algumas respostas:

Sim, adolescente pode..., ah, não precisa ficar muito tempo em casa, se você não gostar de ficar em casa, pode sair. Criança não pode fazer isso. (ALESSANDRA, 12 anos).

O bom de ser adolescente é porque não precisa só ficar dentro de casa, pode sair, fazer o que quiser. (LILIAN, 11 anos).

Constatou-se, ainda, pelas entrevistas, uma preocupação maior por parte dos meninos em poderem trabalhar ao chegarem à adolescência. Destacaram-se as falas: “Ter um emprego bom” (JORGE, 10 anos). “Ser feliz, trabalhar de empregada” (TAÍS, 11 anos). Raí, que vende sorvete, 11 anos, demonstrou que vive no dilema entre trabalhar e ficar brincando.

Pudemos 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.

Utilizamos de entrevistas semi-estruturadas⁵ para captarmos através das falas das crianças os sentidos que elas atribuíam às relações sexuais, as condutas sexuais e os modos de sentir prazer. Através da pergunta “O que é namoro, para você?” Jonas, 11 anos, respondeu: “é relação entre homem e mulher”. Ele continua a explicar que o namoro é uma relação de longo tempo e heterossexual. A maioria dos meninos, porém, respondeu que é passear, beijar na boca e conversar. O namoro também está ligado a uma relação de amizade entre casais, e de conversa.

Os meninos e meninas, quando falavam de namoro, de amor, de estar perto da pessoa que se ama, costumavam referir-se aos sentimentos associados a tais situações: o medo, a vergonha, o frio na barriga, o disparo do coração e a ansiedade. “Dá um frio na barriga quando a gente tá com quem gosta”. (RAÍ, 11 anos).

São certos sentimentos e sensações vivenciados por crianças que parecem caracterizar a diferença do namoro delas e dos adolescentes, uma vez que muitos adolescentes, atualmente, experimentam formas de prazer sexual mais explícita, que podem incluir as relações sexuais. Raí se

⁵ As entrevistas foram realizadas individualmente e as dinâmicas foram realizadas em grupo.



autodenominou adolescente, afirmou que criança não namora, porém, ao relatar sua própria experiência, revela que ainda não beijou a menina de quem diz gostar.

Através da dinâmica, utilizamos músicas que falavam sobre namoro, objetivávamos compreender sentimentos e sensações que as crianças atribuem ao namoro.⁶ As falas de duas meninas após terem ouvido a música de Luiz Gonzaga⁷ foram as seguintes:

É verdade, quando eu fui me sentindo mocinha, comecei a me arrumar mais, usar roupa mais curta, passar batom, mas só que fraquinho. (SUZANA, 11 anos).

Ah, eu não sou muito vaidosa, mas eu tô mais cuidadosa do que antes, não gosto de ficar com o cabelo despenteado. (LILIAN, 11 anos).

Essas falas denotam que já não se sentem mais crianças e que notaram comportamentos diferenciados em relação a quando eram crianças, pois se referem ao corpo e a preocupação com a estética associados aos sentimentos de sentirem “mocinhas”.

Em relação a como as crianças concebem a diferença entre o namoro de adolescente e de criança e suas explicações sobre as relações-sexuais, as quais denominam “transar” e “fazer sexo”, compartilhamos trechos das falas das crianças em entrevista. Lílian, 11 anos:

Lílian: O adolescente faz outras coisas.

Pesquisadora: O que ele faz?

Lílian: Sai escondido. A menina fica grávida, sem os pais saber.

Pesquisadora: Então, o que elas fazem para ficar grávida?

Lílian: Fazem sexo (fala rapidamente, sem timidez).

Pesquisadora: Então, o que é sexo?

Lílian: A mulher fica com o homem.

Pesquisadora: Mas o que acontece? Como assim?

Lílian: Eu não sei professora. O que é.

As respostas à pergunta “em sua opinião, como nascem as crianças?” Raí Jorge respondeu:

Corta a barriga e tira. Tem um tubo, um negócio, o que a mãe come vai pro bebê. É o imbigio umbilical. (quer dizer umbigo). Tipo assim, tem uma cobrinha, quando nasce a criança, o médico corta. (JORGE, 10 anos).

“Acho que é por trás, né?” indagou Alencar, 11 anos. Disse que estava em dúvida se as crianças nascem pelo “cu” ou pela “xana” “Ichi...acho que é pela xana, não sei, não”.

A maior parte das crianças entende que os bebês nascem pelo ânus da mulher; apenas Thaís e Lílian falaram mais claramente sobre o parto: que o bebê nasce “ou pela cesariana, ou pela vagina”. Elas e eles falam sobre sexo, mas, na realidade, não detêm orientações claras sobre o assunto, seja por parte da família ou da escola.

⁶ As crianças foram retiradas da sala de aula e levadas para uma sala de brinquedos (brinquedoteca), onde apliquei a dinâmica da música. Primeiramente elas ouviram, e foi perguntado o que haviam entendido da música e se concordavam com a mensagem que a letra passava.

⁷ Música: O Xote das Meninas.



Observamos também nas relações entre meninos e meninas, que bater para as meninas é uma forma de chamar a atenção de um menino, ou um menino mexer com uma menina pode ser uma forma de aproximação. Foram acontecimentos bem corriqueiros na sala de aula, no recreio e em outros espaços da escola. De acordo com Cruz,

[...] algumas meninas podem se utilizar dos tapas como uma forma de expressarem sua agressividade sem colocar em risco sua identidade feminina, já que os tapas, diferentemente das brincadeiras de lutas, carregam uma certa neutralidade em relação às características das feminilidades disponíveis socialmente, mesmo sendo mais ligados ao uso pelas mulheres. (CRUZ, 2004, p.151).

O que analisamos, nessas brincadeiras, foi que nelas se fazia presente também um sentido sexualizado, uma vez que os tapas das meninas podiam ter vários sentidos, geralmente disfarçados: poderiam ser tanto o desejo de tocá-los, como de demonstrarem que correspondiam ou não ao jogo sexual proposto, como, ainda, poderiam ser uma forma de se auto-afirmarem, nas relações entre e com os meninos e as meninas.

Para explicar os jogos de gêneros nas interações entre os sexos, Thorne (1997, apud CRUZ, 2004) explica e conceitua as estratégias de aproximação realizadas por meninos e meninas. Assim se pronuncia a autora:

[...] ao utilizar os conceitos que considero como a ludicidade, a agressividade e a violência, agrupei as situações que envolviam a busca de aproximação através do conflito (conflito por aproximação) e as práticas decorrentes destes conflitos (jogos de gênero conflituosos) em um único conceito: a sociabilidade do conflito. (p.105).

Em nossas observações verificamos que os meninos também empregavam as brigas como forma de aproximação com outros meninos e com as meninas. Participar de uma lutinha entre colegas se configurava numa forma de distanciar outros meninos que não faziam parte daquele grupo ou de se auto-afirmar como pertencentes a ele, como se, de certa forma, solidificassem uma identidade; o que tinham em comum: tratava-se de um tipo de regulamentação própria. São diversas as formas de masculinidades que circulam nos espaços e tempos da escola (FERREIRA, 2002), de sorte que fazer parte de um grupo, mesmo em meio a singularidades e diversidades, exigia práticas de auto-reconhecimento e de identidade que constituíssem certa homogeneidade. A mesma prática de lutinha, entretanto, poderia servir igualmente para excluir aqueles que não eram desejados pelo grupo. A rejeição a estes acontecia nos momentos da brincadeira de lutinha que, ao contrário de se configurar um motivo de união, se tornava um meio de se desenvolver a agressão, a opressão e até a covardia⁸.

⁸ A preferência das crianças por jogos de perseguição é constada em nossas observações, como também é apresentada nas pesquisas realizadas por THORNE, B. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1997.



Manuela Ferreira 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 acalmia 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. 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.

Enfim, observar os saberes que circulam na escola e nas práticas educativas que convergem para a produção das relações de gênero e sexualidade contribui para entender como as crianças interpretam e significam o mundo a sua volta. Constatamos, através de suas falas, práticas e interações entre elas e com os adultos as suas potencialidades e múltiplas capacidades de inventar e reinventar o mundo, indicando tanto para os aspectos que lhes são comuns como para aquilo que rompe com modelos identitários únicos, homogeneizadores e fixos. A “absorção” desses modelos e as suas compreensões sobre sexualidade não são uma via de mão única, não se tratando, portanto, apenas de reproduzirem práticas sexistas, homofóbicas e normativas ou de adotarem práticas adversas a essas, mas de um constante diálogo entre aceitação e recusa.

Concluimos que para que os temas “sexualidade, gênero e diversidade” sejam mais bem abordados nas escolas, é importante que continuem a ser produzidas mais investigações que possam ser levadas para discussão em cursos de formação inicial e contínua de professores. Essa pesquisa pretende contribuir para isso, ao trazer, de forma inédita, as perspectivas das próprias crianças e os sentidos que atribuem às vivências dos desejos, prazeres corporais, emoções e fantasias que experimentam.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).
- 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.

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 7.ed. Tradução Maria Thereza da Costa Alburquerque e J. A Guilhon Alburquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

PINTO, M; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, Portugal: Braga, 1997.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos do Noroeste, Série Sociológica, v.13, n.2, 145-164, 2000.

_____. 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.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.1, p.13-32, 2002.

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.