

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

SIMONE CECILIA FERNANDES

OS SENTIDOS DE GÊNERO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Campinas

2008

Simone Cecilia Fernandes

OS SENTIDOS DE GÊNERO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pós-Graduação da Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Jocimar Daolio

Campinas

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

F379s Fernandes, Simone Cecília.
Os sentidos de gênero em aulas de educação física / Simone Cecília Fernandes. - Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador: Jocimar Daolio.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Gênero. 2. Escola. 3. Educação Física. 4. Cotidiano escolar. I.
Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: The Gender mean in physical education classes.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Gender. School. Physical Education.
Everyday School.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Mestrado em Educação Física.

Banca Examinadora: Jocimar Daolio. Helena Altmann. Érica Renata de Souza.

Data da defesa: 08/02/2008.

SIMONE CECILIA FERNANDES

COMISSÃO JULGADORA

OS SENTIDOS DE GÊNERO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por
Simone Cecilia Fernandes e aprovada pela
comissão julgadora em 08/02/2008.



Jocimar Daolio

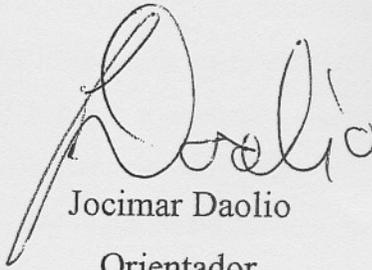
Orientador

Campinas

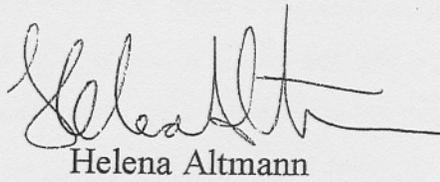
2008

200810599

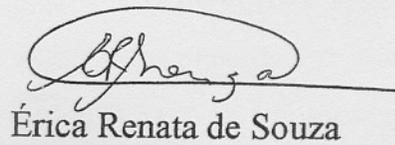
COMISSÃO JULGADORA



Jocimar Daolio
Orientador



Helena Altmann



Érica Renata de Souza

Para
Anita e Antônio

Para
Anita e Antônio

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, João e Gilda que, apesar das inúmeras adversidades enfrentadas no decorrer de minha escolarização, me encaminharam, sem titubear, nos estudos. Eles são os responsáveis por minha inserção no meio acadêmico, porque me ensinaram a lutar. Juntos eu, meus pais e minha irmã Fabiana aprendemos a ser gente, a fazer o bem, a lutar pelo que acreditamos, a amar e a cuidar uns dos outros. Agradeço à querida Letícia, que, sendo criança, lembrou-me diversas vezes das fantasias do universo infantil, que por vezes escapavam à recordação. Fabiana, Letícia e Tadao compuseram uma outra família, que também é minha.

Agradeço a Alceu e Inês ou à Inês e Alceu (para que seja igual), os jovens mais encantadoramente unidos no amor, nos sonhos, nas lutas que tive o prazer de conhecer. Obrigada pela acolhida, pela ajuda com as crianças, pela poesia e pelos debates madrugada afora. Suas sensibilidades e paixões irradiam as pessoas ao redor, fico feliz em conhecê-los e em fazer parte dessa família socialista. Um agradecimento especial à Inês que, com sua sensibilidade de artista, me ajudou na escrita final do texto.

Agradeço ao Jocimar e a sua constante orientação e amizade. O Jô tornou possível essa dissertação, em meio às surpresas pessoais e profissionais que eu lhes apresentava. Não fosse ele um experiente professor, não fosse ele um ser humano bom, sensível e amoroso, certamente não teria sido tão suave esses caminhos do mestrado. Obrigada por sua generosidade intelectual e pessoal.

Agradeço ao PAGU - Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP que tão bem me recebeu e tão bem me encaminhou nos estudos de gênero por meio das disciplinas que cursei. Em especial à Adriana Piscitelli que, em meio às mamadas da Anita pelos idos de 2005, aguçou os meus sentidos feministas nas leituras e debates durante as aulas. Mais que isso, a suavidade e

carinho de Adriana somada às instigantes observações e comentários fizeram deste trabalho algo considerável para a área. Muito obrigada. Agradeço à Helena Altmann. Sua atenção e zelo, bem como suas observações e indicações de leitura, contribuíram na interpretação dos dados da pesquisa. À Érica Renata de Souza que, mesmo conhecendo-a nos momentos finais do mestrado, ajudou-nos com sua leitura e relevantes observações, contribuindo para a finalização do texto.

Às/Aos amigas/os do GEPEFIC, Cíntia, Rogério, Ney, Carol, Emerson, Zé Carlos, Beto, Patrícia. Agradeço suas leituras e sugestões que muito contribuíram para a pesquisa. Afora isso, os jantares e afins foram sempre prazerosos, rompendo com os limites burocráticos da pós e revelando novos/as amigos/as Brasil afora. Agradeço a professora Eliana Ayoub, a sua amizade e carinho na formação de professores.

À Adriana, Fernandinha, Letícia, Patrícia, Regininha e Renatinha. Minhas irmãs de coração.

Agradeço ao Programa de Bolsa Mestrado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para as crianças da escola, um agradecimento especial, repleto de cores, beijos e brincadeiras. Agradeço a todas/os da escola, em especial à Dona Maria, à Bel e à Luciana, que ultrapassaram as barreiras profissionais e se tornaram amigas de trabalho, de proza, de cuidados e risadas em meio aos acontecimentos escolares.

Por fim, me faltam palavras para agradecer-lo Ua. Você faz parte desse trabalho, faz parte da minha vida. Seu carinho, sorriso e olhar tornam a vida plena de sentidos e alegrias. Amo-te. Hoje e sempre.

Para as crianças de minha vida: Anita e Antônio, um agradecimento do tamanho do mundo. E também Letícia, Rita, Cauã, Zabelê, Yami, Tainá, Yara, João, Francisco, Ana Luíza. Elas ousam nos lembrar das crianças que um dia fomos e, que muitas vezes com elas, despertam em nós novamente.

A todas/os:

Agradeço,
um beijo.
Agradeço, um abraço
a quem com presença
somou uma crença:
a de que as pessoas
poderiam ser eternas crianças:
pisar nas poças sem pegar gripe,
passar dedo no bolo sem ouvir consolo.
Cantar uma música sem sentido
e dançar meio esquisito,
pular, pular e cair
e sorrir
e sorrir
e ...

FERNANDES, Simone Cecilia. Os sentidos de gênero em aulas de educação física. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar os sentidos de gênero entre as crianças em uma escola estadual da cidade Campinas, SP. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2006 com quatro turmas do ciclo I da educação básica, sendo duas 1ª. séries e duas 2ª. séries, durante as aulas de educação física. A interpretação realizada permitiu concluir que as crianças, de maneira geral, quando estavam em atividades dirigidas esboçavam sentidos fronteiriços entre meninas e meninos. No entanto, quando estavam distantes das situações institucionalizadas, elas interagiam entre si, sem expressar tais fronteiras. Nesse sentido, pode-se questionar as separações entre meninas e meninos presentes na instituição escolar, pois as crianças, em momentos espontâneos, não revelavam tais diferenciações. Espera-se que estes estudos possam contribuir no dia-a-dia do trabalho escolar, visando superar as assimetrias de gênero que porventura se materializem em seus cotidianos.

Palavras chave: gênero; escola; educação física; cotidiano escolar.

FERNANDES, Simone Cecilia. The Gender mean in physical educacion classes. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ABSTRACT

This work had as worry the meaning of gender among children at a school in Campinas town, a large city in São Paulo State. The research happened in 2006 and had as object: four basic educacion classrooms, two of first grade and two of second grade. The conclusion is, belong the possible interpretations, that when boys and girls had been participating in oriented activities, on the whole, they have demonstrating distant sensibility of genders. However, when they got out from institutionalized situations, their interactions expressed a sensibility less distant between boys and girls. From it, we can understand better the boys and girls separation inside of school institutions. We hope that this study will help to surpass the asymmetry of genders that there are in the school daily.

Keywords: gender, school, physical education, everyday school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – desenho da escola	49
Figura 2 – foto: vista da entrada principal	50
Figura 3 – foto do refeitório (cozinha, bebedouros e banheiros).....	51
Figura 4 e 5 – foto dos banheiros.....	51
Figura 6 – foto dos banheiros e do bebedouro.....	52
Figura 7 – foto da sala das/os professoras/es-secretaria-direção.....	52
Figura 8 – foto das salas de aulas	53
Figura 9 – foto do estacionamento (atrás das salas de aulas).....	53
Figura 10, 11 e 12 – fotos da quadra e do caminho que leva as crianças até ela.....	54
Figura 13 e 14 – fotos do barranquinho com a área gramada e da árvore sombreando a quadra.....	54
Figura 15 – foto da trave de futebol tendo ao fundo a amoreira.....	55
Figura 16 – foto da sala de materiais de educação física	55
Figura 17 – foto do caminho que leva as crianças da quadra para as salas.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS SABERES SOBRE CORPO E GÊNERO.....	19
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	39
3 A ESCOLA MARIA FLOR.....	49
4 RELATOS DE UMA PROFESSORA.....	59
5 OS SENTIDOS DE GÊNERO DAS CRIANÇAS NA/DA ESCOLA	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

Introdução

“Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessou a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento”

Adélia Prado

A poesia traduz, sem muitas explicações, a complexidade da vida humana. O encanto doce e forte de seus cantos diz sobre aquilo que pulsa, que vive, causa um encontro entre a vida cotidiana e nossas subjetividades, nossas sensibilidades. De tal forma que dificilmente traduziríamos com tanta profundidade a realidade (sempre) intersubjetiva - ou multisubjetiva - somente escrevendo, explicando, buscando racionalizar ou fragmentar aquilo que é, na vida das pessoas, vivido.

A expressão do corpo humano e sua dimensão gênero se assemelham à poesia de Adélia. A natureza física que conforma os corpos se transforma na pessoa, em sujeito no mundo. O corpo parece ser matéria rígida, mas assim como o trem virou sentimento, ele virou cultura.

Considerando as relações corporais da atualidade, nos propusemos a realizar um estudo etnográfico nas aulas de educação física em uma escola de Campinas, São Paulo, a fim de observar, a partir do olhar sócio-cultural, a teia de significados de gênero que as crianças estabeleciam entre si e os seus sentidos no contexto escolar.

Neste referencial, o corpo humano foi abordado como um elemento simbólico, denso em significados, construído e construtor da dinâmica sócio-cultural em que vive. Gênero, por sua vez, foi estudado articulado ao conhecimento que construímos sobre o corpo, o qual, em nossa sociedade, revela-se atrelado aos saberes marcados pelas diferenças anatômicas e se manifesta ilhado por relações de poder.

Como num novelo de lã, corpo e gênero se entrecruzam em um emaranhado simbólico, pois se por um lado gênero é o “*conhecimento que estabelece significados para as diferenças corporais*” (SCOOT, 1990), por outro lado, essas diferenças corporais que se vinculam ao gênero dizem respeito às maneiras como interpretamos o corpo em nossa cultura.

Diferenças e desigualdades marcaram as relações de gênero entre os sujeitos na escola, as quais muitas vezes se configuraram opressoras para as crianças. Os saberes que estavam em sua base fundamentavam-se no pressuposto da diferenciação biológica dos corpos, numa concepção estratigráfica de ser humano/criança. No entanto, a anatomia humana não escreve no corpo a relação opressora presente no cotidiano escolar. Diante dessa realidade, busquei problematizar o conhecimento sobre corpo e gênero, a fim de interpretar as maneiras como seus sentidos são construídos, de modo a penetrar nas mentes das pessoas como algo naturalizado e universalizante.

O espaço escolar foi o contexto desta investigação, em particular as aulas de educação física, com toda a riqueza na diversidade das crianças e suas diferentes formas de compreensão do cotidiano, nos significados variados que as crianças atribuem às suas experiências. Estivemos atentos aos significados de gênero, à maneira como as crianças vêem a si, às suas experiências e o mundo que as cerca.

Iniciei no mestrado no ano de 2005, ano no qual me dediquei aos estudos teóricos na universidade. No ano de 2006 dois fatos mudaram um pouco os rumos destes estudos. O primeiro deles foi o fato de eu passar no concurso público para professores do estado de São Paulo e começar a trabalhar como professora de educação física ao mesmo tempo em que precisaria começar os estudos etnográficos em uma escola. O outro fato foi que, após uma densa e longa conversa com o Jô – orientador do mestrado - decidimos fazer a pesquisa na escola em que eu era professora. Eu estava – e ainda estou – imersa nas questões, problemas e alegrias que circundam o contexto escolar.

Cheguei à escola um tanto fascinada, num *delírio* inicial sobre o universo da docência escolar. Era a primeira vez que eu daria aulas para a 1ª. e 2ª. séries da educação básica de uma escola estadual de Campinas, SP e, como professora de educação física iniciante, na primeira semana de aulas de 2006, eu quase enlouqueci (eu e as demais professoras iniciantes) diante do *fogo* das crianças. Este é o único fato que recorro de imediato desse período inicial em detrimento das aulas, do contato com as/os demais professoras/es e funcionárias da escola.

Um cenário caótico - ao menos para mim - composto por crianças correndo, brigando, falando alto, se abraçando, se empurrando, em meio a vozes de adultos, compunha um ritmo frenético no pátio escolar, no momento inicial das aulas. Após algumas semanas de aula, certas condutas das crianças foram aparentemente disciplinadas, especialmente com a instauração

de filas nos horários de entrada e de saída das salas de aula, ordenando um pouco esse cenário inicial.

Passados dois meses do início das aulas, neste acerto primeiro e conflituoso, comecei a observar alguns sentidos de gênero entre as crianças, evidenciados nos momentos das aulas de educação física, ou mesmo fora delas, no contexto escolar. E desde então não parei de pensar/escrever sobre os sentidos de gênero entre as crianças na escola, resultando nesta dissertação.

O primeiro capítulo, “os saberes sobre corpo e gênero”, apresenta ao/à leitor/a o referencial teórico no qual repousou a pesquisa. Com esse referencial pretendo preparar o olhar – e o espírito – para a compreensão do capítulo “relatos de uma professora” e das interpretações que posteriormente se seguem.

Antes destes, apresento algumas reflexões sobre metodologia de pesquisa, para evidenciar as filiações teóricas e a própria configuração científica na qual nos apoiamos e com a qual a pesquisa se desenvolveu na escola. Em seguida, aparece a escola sob o nome de “A Escola Maria Flor”. Nome fictício, um tanto feminino, como disse meu companheiro - congruente com os gostos desta escritora.

Os “relatos de uma professora” contam alguns casos ocorridos na 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental, os quais permitiram espiar certos sentidos de gênero que as crianças encenaram diante de mim, sentidos que pude capturar e tentar tecê-los aqui de maneira inteligível para nós, adultos. A começar pelo sinal de entrada, aquele mesmo toque acústico que alimenta recordações de remotos tempos idos de nossas próprias infâncias e que ousa soar como nos tempos passados, agora com estas crianças. Curiosamente, o capítulo termina com o mesmo som, numa paisagem vermelha de final de tarde.

O que se segue, como um novo dia, recebeu o nome de “Os sentidos de gênero entre as crianças na/da escola”. Nele realizo algumas interpretações acerca dos relatos narrados no capítulo anterior, evidenciando os sentidos de gênero que perpassam as aulas de educação física e as articulações destes com outros sentidos marcados pelas diferenças sociais na escola.

O termo “sentido” que aparece com frequência, inclusive no título deste trabalho, é um tanto ambíguo, porque pode ser usado, entre outros usos da palavra, como sinônimo de significado, situado num campo daquilo que é construído, criado, inventado no interior de cada grupo social, ou pode ser usado para se referir aos nossos “órgãos dos sentidos”

que, como um todo, nos une ao mundo. É, no mínimo, curiosa essa aparente ambivalência do termo. O uso da palavra “sentido” neste trabalho evoca a constituição conjunta, simultânea e indissociável do significado e do organismo que significa o mundo em que vive.

Ressaltamos que esta pesquisa voltou-se para o cotidiano das aulas de educação física não tendo como foco de estudos a política educacional que o Estado implementa nas escolas. No entanto, não podemos deixar de lembrar que esta política, caso não seja a responsável pelos sentidos de desigualdade presentes no contexto escolar, ao deixar salas/quadras de aula superlotadas e ao desvalorizar a/o professora/o com salários baixos, corrobora com a manutenção dessa triste realidade nas escolas.

Enfim, ao que parecia interminável, por hora colocamos um ponto final – como sugeriu uma professora. No mais, boa leitura.

1 Os saberes sobre corpo e gênero

– Bem, você é o que? – disse a Pomba. – Estou vendo que está tentando inventar alguma coisa!

- Eu... eu sou uma menina – disse Alice um pouco hesitante, pois se lembrava das inúmeras mudanças que sofrera naquele dia.

- Uma linda historinha, na verdade! – disse a Pomba com profundo desdém. – Já vi uma porção de meninas na minha vida, mas nunca vi uma com pescoço tão grande! Não, não! Você é uma serpente, não adianta negar isso. Não vai me dizer que nunca provou um ovo!

- É claro que já comi ovos – disse Alice, que não sabia mentir – mas as meninas comem ovos normalmente tanto quanto as serpentes, você sabe.

- Não acredito nisso – disse a Pomba – mas se comem, então elas são uma espécie de serpente. É tudo o que eu posso dizer (Carroll, 1980, p.74-75).

O encontro com o desconhecido parece criar uma explosão de subjetividades, que transborda significados, curiosidades, anseios e medos antes inexistentes, numa reação de temor e esplendor diante do outro que possui o dom de desnudar aquilo que estava tão arraigado em nossos costumes. Parte de sua magia reside na possibilidade de retirar nosso manto de verdades e, porventura não nos fragilize, paradoxalmente nos permite o alargamento da visão sobre outras formas de vida.

Tal revelação podemos retirar do diálogo da Pomba com Alice, no trecho acima exposto, ao insinuar uma outra identidade que não a de menina a ela. Ora, como um ser com “*pescoço tão grande*” poderia ser gente e ainda uma menina? E comer ovos! É claro que se tratava de um tipo de serpente, concluiu a Pomba (lembramos que aves, em geral, temem serpentes).

Esse trecho introduz bem uma parcela das discussões deste texto, pois nos leva a pensar nos elementos que circunscrevem o ser menina ou menino (considerando tanto os que se identificam com o binômio quanto os que extrapolam os limites do binarismo) em nossa cultura.

A pomba de Carroll parece desconhecer os códigos culturalmente apreciados por Alice e expõe uma classificação no mínimo estranha a esse “*nosso*” corpo de criança.

Há, em nossa sociedade, uma maneira de olhar para o corpo e sempre ver nele dois sexos, os quais apontam para os gêneros feminino ou masculino. Nem sempre foi assim, bem como co-existem culturas que não interpretam o corpo desta maneira. As diferenças anatômicas e fisiológicas que em nossa cultura diferenciam o ser humano em homem ou mulher estão atreladas às interpretações que fazemos dos corpos. Acaso fôssemos *Pomba*, ao vermos *Alice*, talvez enxergássemos nela um tipo de serpente, porque cada ser enxerga com os olhos de sua cultura.

As interpretações que fazemos do corpo evocam imagens distintas que sugerem ao corpo dois esboços, que se materializam em meninas ou meninos e são percebidas em termos de incomensurabilidade entre dois corpos sexuados. Um emaranhado cultural e histórico torna inteligível essa imagem dos corpos, fixando-os como “naturalmente” bissexuado. Em contra partida, tudo o que escapa a essa imagem binária torna-se um corpo estranho, ininteligível, inviável (BUTLER, 2003).

Essas imagens repercutem em expectativas que diferenciam meninos de meninas: modos de agir, sentimentos, vestimentas, brinquedos e brincadeiras conformam uma estética do cotidiano que nos permite pensar em práticas diferentes associadas a dois sexos, bem como definir o que não se encaixa nesses lugares binários.

Gênero está articulado aos significados que atribuímos ao corpo humano. Em nossa cultura, esses significados produzem imagens corporais que se associam à conformação anatômica dos corpos, em especial as que se referem aos chamados “órgãos da reprodução”. Essa afirmação facilmente pode nos remeter a um entendimento baseado no chamado “*determinismo biológico*” e a uma conseqüente naturalização do conceito.

Este “*determinismo biológico*” refere-se ao rígido entendimento de que para ser mulher bastaria nascer com vagina, para ser homem bastaria nascer com pênis; a primeira produziria estrógeno, o homem testosterona e assim por diante.

A fim de complexificar, e assim desmistificar um pouco esse entendimento rígido sobre gênero, buscaremos refletir mais livremente sobre algumas inquietantes questões,

aparentemente fáceis de serem respondidas, numa tentativa de melhor compreender os significados presentes nos corpos relacionados ao gênero.

O que é mulher?

Ou homem?

O que não é nem homem, nem mulher?

O que é gênero?

De imediato nosso pensamento ensaia uma resposta aparentemente irrefutável, a qual considera os substratos biológicos do corpo. Então, dir-se-ia que mulher tem anatomia e fisiologia diferentes do homem.

Um detalhe sutil, mas extremamente relevante, é que a ordem do discurso é sempre a mulher em relação ao homem. Ou seja, no que a mulher difere do homem. É um detalhe que diz um pouco da construção do pensamento com relação às assimetrias sociais e, sendo assim, é sempre bom estranhá-lo. É sutil e muitos relutam em aceitar a sua existência como um padrão de hierarquia do masculino, e por isso mesmo torna-se importante ser percebido tanto na fala quanto na escrita.

Em meados da década de 1960, gênero era um conceito que complementava a idéia das diferenças sexuais baseadas na anatomia e fisiologia humana. Este conceito era utilizado para designar aquilo que era socialmente construído em oposição ao sexo, biologicamente estabelecido.

Assim, gênero seria algo sobreposto ao sexo, mas não totalmente determinado por ele. Linda Nicholson denominou esta abordagem de “*fundacionalista biológica*” estabelecendo limites com a “*determinista biológica*”. A abordagem fundacionalista reconhecia que certas constantes da natureza eram responsáveis por certas expressões sociais, e diferia da segunda ao dizer que as constantes sociais poderiam ser transformadas (NICHOLSON, 2000).

A abordagem fundacionalista está bastante presente entre nós e mesmo pessoas que criticam o determinismo biológico ainda não se sentem à vontade para polemizá-la. Nesta abordagem, os substratos biológicos continuam sendo marcos importantes como fatores primeiros para a construção dos corpos feminino e masculino em nossa sociedade.

Gênero continuaria sendo tudo aquilo que, informado pelo sexo biológico, diria respeito a um universo feminino em referência a um outro mundo, o masculino, estabelecendo atitudes e comportamentos esperados diante de uma imagem corporal fixa e conformando

sensibilidades numa organização matemática do tipo sexo biológico masculino é igual a pênis, que é igual a homem-gênero masculino, que pressupõe desejo pelo sexo biológico feminino = vagina = mulher-gênero feminino (BUTLER, 2003).

Essa articulação parece ser entendida no cotidiano como algo natural entre as pessoas, gerando uma norma de inteligibilidade corporal referente a uma sexualidade hegemônica: a heterossexualidade (BUTLER, 2003). É com essa norma que os corpos adquirem coerência na sociedade.

[...] uso o termo matriz heterossexual para designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados (...) para caracterizar o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2003, p.215-216).

Para a autora, gênero seria um aparato de produção dos corpos que cria/induz uma interpretação binária e naturalizada dos sexos, o que nos leva a perceber gênero e sexo como coisas distintas, causando uma ruptura entre cultura e natureza. No entanto, como afirma Butler (2003), “*essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero*” (BUTLER, 2003, p.25-26). Pensar um sexo pré-discursivo, como uma “*facticidade anatômica*” é efeito desse aparato de produção, pois não há nada no mundo humano que não tenha sido sempre interpretado por nós.

Dentro desta lógica, pensar o corpo como já sexuado soa como “*uma linda historinha*” porque sempre construída e encenada por nós. Ao nascer uma criança, ou mesmo antes do nascimento, por exemplo, é a partir dessa imagem corporal centrada numa leitura da anatomia humana que se estabelece uma orientação ao gênero feminino ou masculino. Descobrir se a criança é menino ou menina é, na verdade, uma grande expectativa entre os pais e entre as pessoas ao redor.

Esse construto cultural que envolve os sentidos de gênero se complexifica ao longo da vida e perpassa quase que de maneira invisível o cotidiano das pessoas. No entanto, na

recusa de algumas certezas, podemos nos vestir de “pomba” e estranhar: *mas porque razão ocorre essa naturalização dos corpos?*

Uma característica da sua ocorrência parece centrar-se na crença de que a carne humana retém uma verdade incontestável e generalizante que classifica todos em termos de uma imagem corporal sexualmente binária, a qual contém em si o gênero. Sem dúvida uma brilhante história que parece criar ao menos uma ilusão de certeza e verdade diante das diversas dúvidas que recobrem a existência humana.

Gênero atribui significados aos corpos e produz, por meio da encenação constante de seus sentidos em nossos cotidianos, corpos bissexuados (BUTLER, 2003).

Percebemos gênero por meio de uma imagem corporal que desenha dois sexos biológicos distintos e estáveis, desenhados já no interior materno como um esboço que contém expectativas do que a pessoa terá que representar/ser em sua vida. E este conhecimento sobre o corpo esta constantemente presente em nossos dramas pessoais tendo como referência a heterossexualidade e, portanto, possui a destreza de *sempre* investir na materialização de corpos bissexuados.

Mas esse esboço muitas vezes se rasga diante de um intrincado jogo entre sexo, gênero e desejo, revelando o seu caráter construtivo, ainda que muitos insistam em procurar esses *escapes* do corpo em hormônios, células, impulsos que explicariam no fluxo da “natureza humana” diferentes expressões corporais, não congruentes com esse binarismo que caracteriza a sexualidade hegemônica.

O entendimento rígido e binário sobre gênero parece cair por terra diante dessas múltiplas manifestações da sexualidade. Elas podem configurar um sentido que Butler (2003) denominou de “corpos abjetos”, que seriam aqueles que rompem (ou pelo menos não reproduzem) as normas de inteligibilidade corporais hegemônicas. Como explicar a existência de diferentes associações entre as genitálias sexuais e as figurações de gênero?

A existência dos corpos abjetos, ou seja, de todo o tipo de “*corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’*” (BUTLER, p.161, 2002) é sempre uma “*afronta*” – mesmo que inconsciente – à grade de inteligibilidade corporal hegemônica. Uma maneira de, no fluxo da vida social, desenhar outros corpos, outras normas, outras vidas, mesmo que com o peso da marginalidade em seus contornos.

Há, nas entrelinhas sobre a maneira como gênero está articulado ao corpo, ao menos dois entendimentos acerca do ser humano que se diferenciam epistemologicamente. O corpo pode ser visto por meio de uma “*concepção estratigráfica*” ou por meio de uma “*concepção sintética*” de ser humano (GEERTZ, 1989).

Segundo Geertz (1989), na concepção estratigráfica, o ser humano seria compreendido composto por camadas que se sobrepõem. A camada central seria a biológica, a seguinte a psicológica, uma terceira camada seria a social e por fim, mais superficial, a quarta camada cultural. De acordo com a concepção estratigráfica, o saber corrente sobre o corpo o colocaria num campo central, biológico, universal e o sexo, como parte desse corpo, seria tomado como sinônimo de natureza, também universal, composto por duas anatomias e fisiologias distintas. Como consequência lógica dessa biologia corporal, as camadas que se seguem (psicológica, social e cultural) estariam atreladas a essa existência binária do corpo, compondo o homem/masculino e a mulher/feminino.

Segundo essa concepção de ser humano, dado que o sexo seria naturalmente binário, a psicologia dos indivíduos estaria moldada por essa existência, a qual agiria e explicaria as diferenças culturais entre mulheres e homens. Muito convincente essa concepção, não fossem as múltiplas e distintas maneiras nas quais as pessoas – e as sociedades – constituem, orientam e fazem uso de seus corpos, compondo sexualidades que fogem, ou não se referem, a esses padrões. Diante da visão estratigráfica, esses corpos diferentes só poderiam ser fixados num campo de patologias, como desvios que precisam de correção, ou que precisam ser silenciados, ocultados.

Podemos pensar no corpo hermafrodita e na condição de anormalidade na qual são situadas essas pessoas em nossa sociedade. Até o século passado era comum - ainda é? - protocolos médicos que buscavam a “normalização” (em sua maioria a feminização) de crianças intersexos. Esses protocolos estabeleciam procedimentos cirúrgicos que consistiam em mutilações genitais infantis, a fim de “*devolver*” congruências entre o sexo de nascimento e uma identidade de gênero “*sem fissuras*” (CABRAL, 2006).

Cabral (2006) afirma que o corpo hermafrodita representa uma afronta ao paradigma identitário ocidental, pois não pode ser predicado pelo sistema de gênero binário. São corpos ambíguos, que não podem ser claramente adjetivados pela linguagem, são indefinidos, ambivalentes, inarticuláveis no sistema de gênero hegemônico e, portanto, configuram corpos

constantemente silenciados, ocultados, mutilados (CABRAL, 2006). As intervenções cirúrgicas produziam mais “*carne do que corpo*”, levando os sujeitos a lembrar constantemente de sua condição de *anormalidade* diante das demais pessoas (CABRAL, 2006).

Sobrepor à imagem binária dos corpos (qual seja o corpo do homem = pênis e corpo da mulher = vagina), um gênero masculino ou feminino e um desejo pelo seu oposto evidencia essa compreensão de ser humano fragmentada, estratigráfica, na qual gênero se sobrepõe ao sexo biológico.

Esta compreensão, ao apresentar como central uma visão de verdade universal como sinônimo de natureza humana, a qual determina os desenvolvimentos culturais, tem em sua base o que Geertz (1989) denominou como uma visão estratigráfica de ser humano, na qual a natureza humana é revestida por camadas e reflete um processo de naturalização das relações culturais.

O autor põe em questão essa compreensão ao afirmar a constituição simultânea e indissociável dos desenvolvimentos da natureza e da cultura ao longo da evolução humana, evidenciando uma concepção sintética de ser humano, na qual é impossível estabelecer pontos nítidos de encontro ou de ruptura entre o que esteja na ordem da natureza ou na da cultura, pelo fato de que ambas têm seus desenvolvimentos conjuntamente, sendo falaciosa a idéia de retirar “*um manto*” cultural para encontrar a verdade intocada que residiria na biologia do corpo.

A partir do paradigma sintético, o corpo não é por essência sinônimo de natureza imutável, mas a materialização de um constante arranjo entre biologia e cultura, uma afetando a outra constantemente e de tal modo que tornaria inviável qualquer leitura que visasse segmentá-lo, fragmentá-lo, situá-lo como uma substância pura e intocável.

Nesta compreensão, o corpo humano contém/revela aspectos indissociáveis entre a sua biologia, cultura, sociedade e história, que ocorrem simultaneamente e em interação durante sua constituição nas experiências cotidianas. Afora isso restam apenas ossos, líquidos, carnes ininteligíveis, pois, sem a cultura, o corpo é incompreensível¹.

Não há, na concepção sintética de ser humano, camadas que se sobrepõem, mas desenvolvimentos conjuntos nos quais natureza e cultura se confundem, interagem entre si, compondo - e ousando compor – infinitas formas de vida humana. Cultura e natureza, na

¹ Na verdade, ossos, carnes e líquidos também só serão percebidos inseridos na lógica cultural que estabelece significados à matéria.

concepção sintética, não estabelecem uma concorrência entre si, mas sim uma ocorrência simultânea e indissociável.

Podemos imaginar quão diferentes seríamos acaso não tivéssemos desenvolvido a escrita? Como seriam distintos nossos desenvolvimentos corporais (cérebro, mãos, sentimentos, expressões, cognição) sem essa invenção humana? A escrita condensa essa constante interação entre natureza/cultura ou, o que sentimos – ao menos o que sinto – ao ler Guimarães Rosa, ao “ver” Riobaldo em seu cavalo, como Tatarana², ultrapassa qualquer limite estratigráfico de ser humano para compor-me como ser vivo.

O corpo sintetiza todos esses elementos num emaranhado simbólico sem igual valor lingüístico. Não há, em nossa língua, explicação capaz de reproduzir os efeitos de um gesto corporal sem fragmentá-lo, porque o sentido corrente de corpo é dado pela imagem que fixa os corpos em dois sexos, em uma vertente que não contém a cultura nem a história. Para encontrar o quê de humano existe no corpo é preciso revesti-lo de uma compreensão que expresse, simultaneamente, a sua cultura e história.

Na visão sintética, os sentidos de corpo/sexo não produzem verdades universais, inquestionáveis, mas maneiras nas quais as pessoas de um grupo específico estabelecem sentidos à sua existência, às suas sexualidades.

O corpo, o sexo e o gênero são, portanto, entendimentos historicamente situados. Tanto a natureza humana quanto a cultura estão atreladas numa existência particular, a qual informa e conforma o mundo dos sujeitos que as corporificam, atribuindo-lhe sentidos que estão interiorizados e exteriorizados, por dentro e por fora dos sujeitos, conjunta e indissociavelmente.

Pensá-los (corpo e sexo) como anterior aos significados, como elementos pré-discursivos, colando duas imagens sexuais ao gênero, parece ser um poderoso mecanismo de manutenção de poder por meio de uma constante reiteração na carne humana dos sentidos construídos. No entanto, “... não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados corporais, conseqüentemente o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva” (BUTLER, 2003, p.27).

² Refiro-me ao livro “Grande Sertão: Veredas” de Guimarães Rosa.

E também não há como recorrer a uma biologia corporal que não contenha, no próprio desenvolvimento corpóreo, as nuances culturais, como se fosse possível pensar na carne humana como uma forma pura, universal e intocável da vida.

Tanto a noção de sexo como a própria idéia de natureza são relações históricas e de poder, totalmente contingentes. Compreendê-las como sinônimo de “*natureza*” num sentido de verdade absoluta, única e incontestável remete-nos a um poderoso mecanismo de manutenção de poder por meio da fixidez de seus sentidos e do constante jogo de reiteração que encenamos em nossos cotidianos.

[...] 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).

Não se trata de colocar em evidência uma primazia histórica e cultural sobre o corpo, pois isto representaria a manutenção dos mesmos padrões de inteligibilidade expressos pelo corpo como um sinônimo de natureza pura e intocada pela variabilidade cultural, mantendo as oposições binárias que sustentam seus significados. Natureza e cultura são faces de uma mesma moeda, de um mesmo mecanismo de poder, de um mesmo significado para o corpo.

Opor a cultura à natureza não inverte a lógica intrínseca nas oposições binárias que produzem seus sentidos, e terminam por reafirmar, inevitavelmente, os significados que se desejariam romper. Estranhar essa dicotomia talvez seja um caminho epistemológico a se seguir, mesmo que nos faltem palavras para expressar um sentido sintético de ser humano.

Nessa direção, Scott propõe uma abordagem que nos permite pensar o corpo como historicamente situado, na qual o sexo biológico não é algo independente do gênero:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais (...) Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos (SCOTT, 1990, p.10).

Nessa abordagem, os substratos biológicos são menos as causas da diferenciação entre homens e mulheres para serem entendidos como marcas atribuídas ao corpo por meio do conhecimento produzido sobre ele. Em outras palavras, não há nada de comum ou de diferente emanando da matéria física humana, pois aquilo que é igual ou diferente compõe, antes, idéias de uma cultura que, no decorrer de sua existência, construiu um modo de conhecer o mundo, de interpretá-lo, de atribuir sentido à sua materialidade corpórea e de constituir-se como matéria.

Dessa forma, na medida em que tendemos a perceber as genitálias feminina e masculina como binárias e a associar caráter distinto a elas, podemos dizer que “(...) *pessoas nascidas com genitália masculina estão propensas a serem diferentes em muitos aspectos importantes, das pessoas nascidas com genitália feminina*” (NICHOLSON, 2000, p.31).

Em uníssono com Laqueur (2001), para quem o “*sexo, como o ser humano, é contextual*” (p.27), e também com Butler (2003), para quem não há nada no mundo humano que seja pré-discursivo, afirmamos que o sexo e seus significados, tais como o binarismo via uma própria naturalização do sexo, parece ser, antes de compor uma verdade universal, um conhecimento que nos leva a essa configuração corporal universalizante, a qual institui a percepção de gênero e sexo como coisas distintas, causando uma ruptura entre cultura e natureza.

Resta-nos entender de que maneira e porque o corpo, historicamente construído, possui, nos dias atuais, um sentido que o coloca como sinônimo de natureza, universal, como uma metáfora geradora de si mesmo? Como a carne humana pode conter um sexo e determinar o gênero que a pessoa tem, numa intrincada articulação entre sexo, gênero e desejo, num processo de naturalização do que é culturalmente construído?

Imaginar que a diferença de gênero está na “*natureza humana*”, inscrita desde o nascimento, ou melhor, desde a fecundação, insere o corpo numa visão estratigráfica de ser humano já questionada por nós. Remete-nos também a uma instigante questão acerca dos mecanismos de poder que se sustentam, se reproduzem e se beneficiam com essa fixação de sentidos na carne humana.

Estes sentidos de corpo sexuado foram se constituindo num longo período histórico que compreende os séculos XVII a XIX, sendo que, neste momento da história do corpo, a sua composição física adquiriu relevância social. Sobressai, nesse período, um saber que

“considerava as características físicas dos indivíduos como fonte de conhecimento sobre o indivíduo” (NICHOLSON, 2000, p.16), alterando a maneira de pensar o ‘eu’. A anatomia e fisiologia corporal passam a ter um apreço social como fonte de conhecimento e verdades sobre as pessoas. Basta lembrar que foi no contexto do século XVIII que a noção de raça ganhou visibilidade (NICHOLSON, 2000).

Segundo Laqueur (2001), até o século XVIII é constante a noção unissexuada do corpo, na qual as diferenças físicas entre os sexos eram consideradas diferenças de grau e não de tipo. Nessa imagem unissexuada de corpo, os órgãos sexuais femininos eram vistos como um grau inferior dos órgãos sexuais masculinos, sendo menos desenvolvidos e para dentro do corpo, ou seja, a mulher era vista como um homem invertido. As diferenças biológicas eram concebidas como gradações de um único sexo e não como tipos totalmente distintos de natureza humana e o que determinava ser homem ou mulher era uma certa quantidade de “*calor vital*” (LAQUEUR, 2001).

A vagina e todo o aparelho reprodutor feminino não possuíam uma nomenclatura própria, pois constituíam um pênis menos desenvolvido, bem como a menstruação não era considerada como uma especificidade da mulher, mas sim como uma tendência de todos os corpos ao sangramento (LAQUEUR, 2001). O autor relembra o argumento de Galeno³, para quem as mulheres deveriam produzir sêmen, já que do contrário não haveria razão para elas possuírem testículos, e elas certamente os possuíam.

Ocorre no período que compreende os séculos XVII ao XIX, um gradual deslocamento epistemológico e político sobre as explicações acerca do corpo humano:

Assim, o antigo modelo no qual homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de um eixo cuja causa final era masculina, deu lugar, no final do século XVIII, a um novo modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Uma anatomia e fisiologia de incomensurabilidade substituiu uma metafísica de hierarquia na representação da mulher com relação ao homem (LAQUEUR, 2001, p.17).

³ Médico anatomista do século XVII.

Nem mesmo a descoberta dos “*ovos nos testículos da mulher*” e “*dos vermes, insetos espermáticos, girinos ou peixinhos*” alteraram de imediato a noção sobre o corpo/sexo (DEL PRIORE, 1993). As atuais formas de interpretar o corpo como sexualmente binário não foram “*resultado de um maior conhecimento científico específico; resultaram de dois grandes desenvolvimentos analíticos distintos, mas não históricos: um epistemológico, o outro político*” (LAQUEUR, 2001, p.27).

Durante o século XVIII, começa a ganhar visibilidade uma noção bissexuada do corpo, que evidenciava diferenças anatômicas entre homens e mulheres:

Órgãos que antes compartilhavam um nome – ovários e testículos – eram agora linguisticamente distintos. Órgãos que não eram antes diferenciados por um nome específico – a vagina, por exemplo – recebiam um. Estruturas antes consideradas comuns a homens e mulheres – o esqueleto e o sistema nervoso – eram diferenciadas, no sentido de corresponder aos aspectos culturais do masculino e do feminino (LAQUEUR, 2001, p. 149-150).

Cerca de três séculos recobrem essa mudança de sentidos hegemônicos sobre o corpo humano. Uma história narrada por Laqueur (2001), situada no período que compreende os séculos XVIII e XIX, ilustra bem o processo de mudança nos sentidos de corpo. Ele relembra o caso de uma jovem de rara beleza que supostamente havia falecido e um monge, sem tantas convicções religiosas, que, ao velar o corpo da moça durante a noite, esqueceu-se de seus votos e “*tomou liberdades com a morta que os sacramentos do matrimônio teriam permitido durante sua vida*” (LAQUEUR, 2001, p.13). Já pela manhã, o monge necrófilo foge envergonhado do seu ato impensado. Minutos antes do enterro, alguém percebe um movimento interno no caixão em que a jovem estava e felizes descobrem que ela não estava morta. Todos ficaram maravilhados e surpresos. Alegria que posteriormente terminou em espanto ao perceberem que a jovem estava grávida.

No final do século XVII, a “morte” da garota havia sido interpretada pelos “*médicos*” como uma história de farsa, pois era corrente o entendimento de que somente uma mulher viva e consciente poderia conceber um filho. Os saberes sobre o corpo da época

explicitavam que “*sem o orgasmo, o belo sexo não desejaria abraços nupciais, nem sentiria prazer com eles, nem conceberia a partir deles*” (LAQUEUR, 2001, p.14).

Era necessário que a mulher sentisse os ditos “*tremores*” durante o ato sexual para poder engravidar. Qualquer mulher que desejasse conceber um filho teria que estar necessariamente, não somente viva, como também consciente. Assim, a família da jovem deveria estar envergonhada pela fraude da morte que, com certeza, ela havia representado.

Posteriormente, em 1836 - menos de 50 anos separam as duas interpretações - a jovem é vista como em estado de coma e o “*médico*” da época cita este caso como prova do fato de que o orgasmo feminino era irrelevante para a concepção. Inserido num momento de transformação dos sentidos de corpo, o orgasmo, que antes estava profundamente enraizado ao corpo feminino e ao masculino durante o período pré-iluminista, passa a ser questionado como intrínseco ao ato sexual para a mulher e a sua presença ou ausência passa a ser um “*marco biológico da diferença sexual*” (LAQUEUR, 2001, p.16).

Diante deste quadro histórico de mudanças, podemos perguntar: o que decorre deste dimorfismo radical do corpo e como ele se articula com as demais transformações de sentidos de mundo que marcam esse período, em especial as transformações nas relações de poder?⁴

Foucault apresenta alguns elementos que nos ajudam a pensar este processo de naturalização das relações construídas sócio-culturalmente como um efeito das mudanças das relações de poder. Ele sustenta o entendimento de que houve, entre meados do século XVII até o século XIX, um deslocamento no eixo de poder (FOUCAULT, 1999).

O poder que antes figurava centralizado nas mãos de um ser soberano, que o exercia em nome de Deus (e da força), e que investia no soberano o direito de “*deixar viver ou fazer morrer*” os seus subordinados, passa a ser investido de maneira “*positiva*”, por meio de um outro regime que não mais o absolutista, agindo no sentido inverso do anterior, expressando-se pela máxima idéia de “*fazer viver*” (FOUCAULT, 1999).

O poder que se utiliza da máxima de “*fazer viver*” se dissipa por meio de diferentes discursos e sob todos os corpos de modo a gerar um “*autocontrole positivo*”. Para o

⁴ Sabemos que o contexto do Ocidente neste período histórico está marcado pelas grandes revoluções burguesas (Revolução Francesa e Revolução Gloriosa), pela colonização das Américas, pela queda dos regimes de poder absoluto e constituição das sociedades ocidentais modernas. Transformações que estão articuladas com o assunto em questão, qual seja, as mudanças nos sentidos de corpo.

autor, este poder não está circunscrito na ótica da repressão centralizada, mas principalmente se inscreve de forma a gerar normas “positivas” entre as pessoas, tendo como alvo o “*corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo*” (MACHADO, 1979, p.XVI).

O que parece interessar neste mecanismo de poder é o “*controle minucioso das operações do corpo, que assegura a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade*” (FOUCAULT, 1979, p.139).

Segundo o autor, dois discursos em especial foram consolidando esse autocontrole positivo: o discurso religioso com o controle dos corpos por meio da instituição da confissão e o discurso da ciência médica.

A confissão católico-cristã instaurou um sentido de autocontrole nas pessoas, porque continha em seu eixo central a idéia de uma constante vigilância do próprio ser sobre seus atos, e seu ponto alto estaria no ato da confissão, na qual o sujeito contaria ao padre – figura que representaria um ser superior onipotente e onipresente – seus pecados, se penitenciando ou reafirmando um sentido de “*santidade*” para si.

No discurso da ciência médica, o poder passa a ser disseminado como um controle dos indivíduos por meio da disciplinarização dos corpos (métodos higiênicos) e por meio de um controle das populações através de políticas médicas regulamentadoras: controles de natalidade, longevidade etc. (FOUCAULT, 1999).

Tanto a confissão religiosa quanto as noções de controle populacional e de métodos higiênicos investiam seus mecanismos de controle de maneira positiva, configurando normas sociais com efeitos de reprodução no cotidiano das pessoas, as quais perpassam os dias atuais.

Esse aparato de poder visa conformar os corpos por meio de diferentes discursos e a escola se configura como um dos espaços pelos quais, cotidianamente, os sujeitos entram em contato com certos modos disciplinares. A escola delimita lugares, institui o que pode e o que não pode ser feito, realiza um determinado ensino, especifica conteúdos, dirige-se aos corpos a fim de educar condutas e comportamentos.

Sobressai no cotidiano escolar, de maneira sutil e eficaz, o processo de construção e reiteração dos diferentes sentidos entre ser menina ou menino: “*Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas,*

tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 1997, p.61). Todavia, há também aquelas crianças que se recusam a incorporar essas condutas, e revelam, com seus atos corporais, a transgressão às normas ensinadas, sendo enquadradas como indisciplinadas, bagunceiras, e, muitas vezes, incapazes de aprender as lições ensinadas.

Na escola é considerado “*natural*” que meninas sejam associadas como mais estudiosas e que os meninos sejam “*naturalmente*” agitados (CARVALHO, 2001). É também corrente o saber de que elas se interessam por determinados jogos e práticas corporais e eles por outros. Altmann (2001), ao estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)⁵, questiona a constante diferenciação no texto entre as “*competências de meninos e as competências de meninas*”, as quais são abordadas como sócio-culturalmente construídas e expressam uma visão naturalizada das práticas, ao invés de problematizá-las (ALTMANN, 2001).

Foucault (1985) nos auxilia a compreender melhor essa configuração generificada da escola. Ao apresentar a relação profunda entre o controle dos corpos/sexualidades nesta instituição, o autor nos guia na compreensão do processo de naturalização das distâncias entre meninas e meninos no contexto escolar.

O autor afirma que já em meados do século XVII desapareceu uma “*antiga liberdade*” em que palavras sobre sexo eram ditas entre crianças e adultos, ou alunos e professores, sem pudores ou vergonhas. No entanto, o que desapareceu foi a liberdade e não a palavra. Falava-se bastante de sexualidade, sob outras formas, vestindo a palavra com uma gama de discursos normatizadores das práticas, com distintas vozes que ecoavam outros pontos de vista (FOUCAULT, 1985).

Conta o autor que nos colégios do século XVIII, por exemplo, os regulamentos internos e toda a sua arquitetura “*falavam*” a todo o momento acerca do sexo da criança e do adolescente, palavras repletas de pausas, vírgulas, reticências, ao mesmo tempo em que os médicos se dirigiam aos diretores e professores, e estes aos pais, recomendando modos e condutas disciplinares.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as

⁵ Os PCN’s são publicações nacionais do governo federal destinadas a orientar os conteúdos pedagógicos nas escolas.

formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores (FOUCAULT, 1985, p.33).

Essa explosão dos discursos que visam controlar a sexualidade das crianças e adolescentes na escola resulta num aumento do controle exercido sobre as crianças. Segundo Delamont (1985), *“As escolas e outras instituições de educação impõem hoje em dia um conjunto de funções de sexo e gênero que são mais rígidas que aquelas que são correntes na sociedade em geral”* (p. 20).

A escola produz constantemente, por meio dos discursos e práticas controladoras da sexualidade, uma separação entre meninos e meninas que se dirigem aos corpos das crianças e instauram práticas cotidianas que refletem essa distinção. Segundo Altmann, *“O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos”* (ALTMANN, 2001, p.584).

As aulas de educação física não se distanciam dessas delimitações e muitas vezes reforçam essas diferenciações, ao aceitar – e muitas vezes reforçar - o entendimento naturalizado de que *“meninos são mais habilidosos do que as meninas”* nas atividades físicas propostas.

As aulas podem reforçar alguns padrões de inteligibilidade corporais discriminatórios ao valorizar somente o corpo atlético, o perfil esportivo, ou a criança que dança, a que faz tranquilamente alguns movimentos ginásticos, em detrimento daquelas que não aprenderam as gestualidades próprias do conteúdo ensinado por essa disciplina na escola.

Podemos estranhar certas articulações que rondam a educação física: quais são as normas de inteligibilidade corporal que circundam o imaginário desta disciplina? Corpos masculinos associados à força física e agilidade; corpos femininos vinculados a gestos mais graciosos? Podemos afirmar que existe uma norma do tipo: corpo negro, alto, ágil e rápido = interesse esportivo pelo basquetebol?

Mas sabemos que nem todas as pessoas com esses corpos se interessarão por esse esporte, e que todas/os alunas/os, independentemente se são homens ou mulheres, negras ou brancas, altas ou baixas, gordas ou magras, rápidas ou lentas... têm os mesmos direitos de realizar as aulas na escola.

Segundo Souza (2006), as distinções de gênero aparecem na organização escolar, nas estratégias de controle e motivações das crianças, nas lições escolares que envolvem o planejamento e a organização dos conteúdos, nas conversas entre professores/as e as crianças. Para a autora, esse marcador social de diferença não aparece isolado, mas articulado com outras formas de diferenciação. *“Os comportamentos dos gêneros variam contextualmente, onde outros marcadores como etnicidade e classe social interferem”*. (SOUZA, 2006, p.173).

Na escola, os marcadores de diferenças entre as crianças frequentemente suscitam relações assimétricas entre elas, revelando em seus enlaces cotidianos alguns conflitos raciais, em especial na relação entre brancos e negros. Esses conflitos que perpassam o cotidiano escolar, tais como os revelados por Souza (2006), não aparecem inscritos nas normas escolares, tais como as diferenciações entre meninas e meninos, mas estão nas condutas, nos silêncios, na ausência do olhar que leciona, ou nas confusões, intrigas, disputas de poder. O contexto escolar está repleto destas diferenciações e suas materializações cotidianas podem condensar sentidos de desigualdades entre as crianças.

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, 2006, p.374).

Segundo Daolio (1995), há dificuldade entre os professores de educação física em se libertar de determinados preconceitos por causa de suas concepções biologizantes, tanto sobre o corpo quanto sobre a própria área de atuação. Essas concepções tendem a fixar o corpo em padrões universais e, com isso, tendem a almejar que as/os alunas/os copiem-realizem “os movimentos corretos” nas aulas, valorizando as crianças que reproduzem corporalmente as gestualidades específicas que essa disciplina ensina na escola.

Alguns conteúdos da educação física encontram-se marcados por sentidos de gênero. Os esportes, por exemplo, em sua maioria, estão associados a uma masculinidade viril e agressiva nas sociedades ocidentais (SABO, 2002).

“Culturalmente, o esporte tem sido um terreno onde a masculinidade se comprova, uma escola na qual se aprende a valorizar o “ser homem” (manhood) e a desvalorizar o “ser mulher” (womanhood), um espaço cultural onde, muito frequentemente, os meninos e os homens aprendem a se enaltecer desvalorizando homens fisicamente mais fracos e as mulheres” (SABO, 2002, p. 34).

Desta maneira, as diferenças produzidas pelo aparato de gênero podem compor desigualdades na realização das aulas de educação física. No entanto, as diferenciações entre meninas e meninos não são sinônimos de desigualdade entre as crianças. Torna-se necessário conhecer, no contexto em que as relações entre meninas e meninos se materializam, as “*maneiras como os discursos específicos da diferença são constituídos*” (BRAH, 2006, p.374). Nesse sentido, Daolio (2003) afirma ser necessário respeitar as diferenças entre as crianças naquilo que a diversidade delas não resulta em assimetrias de poder e, ao mesmo tempo, proporcionar a todos/as alunos/as as mesmas oportunidades em aula.

No mais, as crianças não se limitam aos sentidos binários que o aparato de gênero produz e, ao revelar os sentidos de gênero entre elas, estamos ousando criar, ou melhor, estamos dando visibilidade aos outros sentidos entre elas.

Louro incita-nos a questionar esses lugares “*naturais*” e incomunicáveis do feminino e masculino na escola:

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar então que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (LOURO, 1997, p.63).

A autora defende a necessidade de ir além das perguntas dicotomizadas que apontam um binarismo rígido nas relações de gênero, caminhando para um olhar que contemple as múltiplas e complexas combinações de gênero que estão presentes em todos os arranjos escolares.

Se gênero resume um conjunto de conhecimentos que estabelecem significados ao corpo/sexo, podemos afirmar que ele produz, mais do que informa com sua visão de corpo como sinônimo de natureza universal, a própria diferença sexual, com a reiteração cotidiana da imagem heterossexual nos corpos. Nesse sentido, Butler (2003) afirma ser o gênero um aparato de produção que produz corpos sexuados na reiteração compulsória da heteronormatividade.

Assim, as múltiplas subjetividades se constroem pelo discurso e pela representação reiterativa da heterossexualidade, atuando na produção de corpos inteligíveis (BUTLER, 2003). Essa produção gera uma “*diferença desigual*” entre o que é tido como viável na materialização dos corpos, apreendido como sinônimo de humanidade - dois corpos com sexos distintos - e o que seria “*menos humano*”, o “*corpo abjeto*”: indizível, que precisa ser oculto, não revelado e marginal às normas hegemônicas. Esta diferenciação institui um lugar de poder no qual seres humanos são diferentemente produzidos (BUTLER, 2003).

Como aquilo que tende a ser universalizante gera incompatibilidades, no caso do gênero, o binômio feminino/masculino não dá conta de significar o que é comumente chamado por ambíguo. Certas ambigüidades geram, na dinâmica do fluxo social, reações de adversidade, estabelecendo diante do outro esse sentido de “*menos humano*” que permeia os corpos abjetos.

Diante desse aparato, temos o que cada ser constrói em sua vida, em suas experiências cotidianas. Não há como sobrepor a imagem aos contornos de cada ser, os quais são mais amplos e com infinitas possibilidades de se articular com outros sentidos que informam os corpos e constituem as vidas.

(...) a relação entre biografia pessoal e a história coletiva é complexa e contraditória. Enquanto as identidades pessoais sempre se articulam com a experiência coletiva de um grupo, a especificidade da experiência de vida de uma pessoa esboçada nas minúcias diárias de relações sociais vividas produz trajetórias que não simplesmente espelham a experiência do grupo (...) (BRAH, 2006, p.371).

Se gênero produz duas imagens distintas de ser humano que fixam um desenho corporal, associando uma idéia de “*natureza humana*” e o resultado desse aparato de produção seria um esboço dessas duas imagens corporais, menino e menina, a pergunta que podemos fazer neste trabalho é: quais os sentidos de gênero entre as crianças nas aulas de educação física?

Diante do aparato de gênero, o que, no percurso da vida escolar, as crianças incorporam, transformam ou reproduzem? Ou ainda: esses sentidos binários fazem sentidos a elas?

Cada criança tem para si um modo especial de se fazer presente no contexto escolar e revelar suas particularidades com relação às construções de gênero. Captamos algumas dessas particularidades na descrição das aulas de educação física, revelando as diferentes maneiras em que elas respondem aos apelos de gênero e ousando romper com qualquer imagem naturalizada de criança que, porventura, em especial as/os professoras/es, possam possuir e orientar sua atuação na escola.

Essas particularidades não estabelecem outros modelos de crianças. Na verdade, é preciso abandonar as tentativas de fixá-las em padrões, mesmo que isso signifique às/aos educadoras/es arriscar mais, estar diante do erro, do inusitado.

Mas, antes de passear por estas questões, fiquemos ainda, por mais um capítulo, distante das crianças, pois é preciso trazer à tona as construções metodológicas que nos permitiram observar os sentidos de gênero entre elas.

2 Os caminhos da pesquisa

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão” (Guimarães Rosa, 1986).

Há um pouco de mim neste trabalho. Um tanto na maneira como entrelaço as letras que compõem as palavras, infinitas formas de expressá-las em trechos, frases, histórias. Outro tanto no olhar, no gesto, na boca que articula frases e orienta as crianças durante as aulas de educação física.

Há um monte de mim neste trabalho. Um estreito me liga diretamente às histórias que conto, pois são contos sobre acontecimentos durante aulas de educação física, contando comigo como professora de uma escola estadual de Barão Geraldo, distrito de Campinas, São Paulo. Um estreito do qual pretendo justificar-me aqui, sob a forma de uma ciência humana.

Sob a forma inconstante da ciência, a bela passagem do livro “*Grande Sertão: Veredas*” nos revela um paradoxo: o saber que vem com a experiência dos anos idos – sabedoria - no qual o tempo e as vidas se enlaçam, sem pressa para acontecer. Se a ciência adianta esse tempo, apressa-o em suas experiências, termina por perder, muitas vezes, parte da poesia da/na vida, aquela de que só é capaz de captar os seres para quem um “*buriti*”, com sua mínima vida sertaneja, enche o peito, emociona e circunscreve a paisagem interior. Sertão é dentro de nós, já dizia Rosa.

A passagem textual desse romance de Rosa nos faz pensar sobre a condição humana de incompletude, de que não estamos prontos, sempre iguais, imutáveis, nem aos pedaços, em parcelas de carne e osso, ou em pacotes de significados. A gente se faz e refaz no decorrer da vida, afina e desafina em seu percurso, num emaranhado que se materializa indissociavelmente em nossos corpos. Marcas que conformam nossa carne e que constroem os seus sentidos.

E se de tudo fica um pouco, ficam registrados nos corpos essas marcas que resumem a história pessoal, nos passos largos (ou apressados) do tempo, intransferíveis

expressões que transcendem a dor e a alegria, e que atualmente muitos desejam apagar de seus corpos, e, nesse apagamento, matar-se um pouco, ocultar-se, silenciar-se. Ao encobrir essas marcas, também se esconde essa história contida, o que já fora vivido e que conforma a carne.

Assim vemos o ser humano como um todo indissociável, uma composição corporal que retém em si uma natureza, cultura, história, espiritualidade... a qual recobre as vidas que tentamos animar nesta narrativa, mesmo que em alguns momentos permaneça o silêncio do que não pode ser escrito, descrito, pois faltam palavras para expressar seus sentidos.

Ausência marcada, em grande parte, por conta da dicotomia que caracteriza nossa linguagem. Muitos saberes construídos ao longo dos séculos nos quebram em porções ora de um corpo sem vida, ora de significados sem carne. Não nos alcançam, apenas tangenciam a vida.

Construir este texto é um constante caminhar por entre essa dicotomia que realça os sentidos das palavras, correndo o risco, sempre presente, de cair no jogo dos opostos que marcam nossa linguagem. Difícil escapar das artimanhas da linguagem, ainda mais quando trazemos conosco as marcas que, ao longo de anos, nos informaram – e nos formaram – sobre o mundo como algo desconecto, fracionário, fragmentado e fronteiro.

Este capítulo tem como finalidade apontar algumas filiações teóricas, em especial as que nos ajudem a pensar sobre a metodologia que vestiu-nos com ares de ciência humana, a fim de realizar essa pesquisa. Nosso percurso intelectual está marcado pela etnografia como um exercício de alteridade, mais do que como uma técnica de pesquisa.

O debate teórico vem recheado pelos caminhos que foram, ao longo do curso de mestrado, materializando a pesquisa. É preciso situar-me para situar esses escritos.

No início do mestrado, em 2005, apontávamos para uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública de Campinas. No decorrer do mesmo ano, aconteceu um concurso público para professores de educação física no Estado de São Paulo, o qual eu prestei e fui aprovada. Comecei a trabalhar no início de fevereiro de 2006, início também de meu segundo ano de mestrado.

Assim, me vi diante de duas realidades aparentemente distintas dadas pela minha vinculação nestes dois espaços de socialidade - o espaço acadêmico, no qual “*se respira*” um ar reflexivo, um tempo - cada vez mais curto, é verdade - próprio para a construção de

leituras de mundo e a escola, com seus acontecimentos imediatos, que nos remetem ao agora da teoria.

Foi temeroso, estranho e surpreendente me ver como professora de todo o período da tarde, horário destinado às crianças de 1^a. a 4^a. séries, somando um total de 227.⁶

Nos horários coletivos, ou seja, durante a entrada das crianças, o recreio e a saída, elas me observavam constantemente, e eu me perguntava sobre como agir diante dessa “sede” por atenção, carinho, reconhecimento que elas demonstravam com seus profundos olhos a me seguir, na expectativa de um aceno, um sorriso, um acolhimento.

Das mais tímidas, algumas cochichavam entre si “*olha a professora de física*”; as mais atiradas vinham até mim, me abraçavam, beijavam. Por vezes aquela criança tímida ganhava coragem e vinha, discretamente, me puxava e beijava-me um beijo furtivo, silencioso. E eu me assustava com a possibilidade de ter que beijar 227 crianças no intervalo (ou que fosse um terço delas) - impossível tarefa, e me entregava à constante dúvida entre deixar me levar por elas, ou recolher-me aos aposentos das/os professoras/es, em busca de um café.

E por mais que eu, nas intempéries de uma aula, fosse exigente, por vezes até mesmo brava com elas, na conquista de um lugar como professora, de minutos de silêncio para a explicação, por mais insistente e, inevitavelmente, disciplinadora de seus corpos⁷, as crianças continuavam assim, carinhosas, agitadas e empolgadas com o momento das aulas de educação física.

Este texto situa-se na relação entre essas múltiplas subjetividades: a de uma professora de educação física, em seu primeiro ano de trabalho e em seu segundo ano de mestrado, que tenta captar durante suas aulas acontecimentos que informem sobre os sentidos de gênero entre as crianças, as quais, por sua vez, vivenciam essas aulas e a escola de diferentes maneiras, trazendo sempre consigo as particularidades que animam todas as vidas.

Os acontecimentos que contarei posteriormente, no capítulo “*Relatos de uma professora*”, foram capturados durante as aulas, ou seja, foram “*encenados*” pelas crianças durante as aulas de educação física ou em outros momentos na escola (a chegada à escola, o

⁶ As 227 crianças se dividiam assim: 1^a. série A: 28 crianças; 1^a. série B: 27 crianças; 2^a. série A: 28 crianças; 2^a. série B: 27 crianças; 3^a.série A: 33 crianças; 3^a.série B: 31 crianças; 4^a.série A: 28 crianças e 4^a.série B: 25 crianças.

⁷ Impossível não se sentir, em diversos momentos, disciplinando-as. As crianças que freqüentam a escola crescem, como me disse certa vez uma das professoras multidisciplinar, “*soltas pelos pastos*”, com um grande espaço visual e de passagem/permanência, pois a paisagem que recobre o bairro é própria das escolas rurais, com grandes áreas de pastos repletos de bois e cavalos, plantações, árvores, rios com diversos peixes e estradas empoeiradas de terra vermelha.

recreio ou a saída) e foram escolhidos justamente pelo fato de evidenciarem alguns sentidos de gênero entre elas.

Neste caso, eu também faço parte desta história, não somente por ser eu quem a conto, mas também por que vivo conjuntamente com as crianças as aulas de educação física como professora, as quais serviram de cenário para os esboços de gênero aqui desenhados. Meu desejo era o de revelar os sentidos de gênero entre as crianças, de compor com as suas vozes, da maneira mais próxima possível, esses sentidos. Mas há tempos minha infância passou e tenho que me contentar em dizer “*por sobre seus ombros*”, para usar uma expressão de Geertz (1989), o que pude delas capturar.

Foi preciso, nos meses de fevereiro e março, uma aproximação ao contexto escolar, com as crianças, a assunção das responsabilidades como professora, um acerto sócio-geográfico para que eu pudesse ver, posteriormente, alguns sentidos de gênero. Se assim posso dizer, primeiro me familiarizei com elas, num movimento de “*tornar o estranho familiar*” (DAMATTA, 1978).

Tanto eu era estranha para as crianças, quanto elas também me assustavam, principalmente a sua explosão de energia, alvoroço, vontade de quadra, grama, bola, jogo, brincadeira, empurra-empurra, brigas e tudo ao mesmo tempo. Diante delas meus sentimentos caminhavam de um extremo ao outro, do esplendor à irritação, logo seguido pela preocupação. Ainda me perco na explosão sentimental que 25 crianças afoitas causam numa professora, mas depois destes meses iniciais, tento tornar essa energia em aprendizado dos conteúdos da educação física.

Toda essa explosão sentimental parece ser parte da pesquisa de campo, tal como em nossas vidas. Em especial, nos trabalhos etnográficos, em que a pesquisadora está vivendo, à sua maneira, a situação estudada e confrontando intelectualmente estes distintos mundos.

[...] a Antropologia é aquela [matéria] onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos (ou subuniversos) de significação, e tal ponte ou mediação é realizada com um mínimo de aparato institucional ou de instrumentos de mediação. Vale dizer, de modo artesanal e paciente, dependendo essencialmente de humores, temperamentos, fobias e todos os outros ingredientes das pessoas e do contato humano (DAMATTA, 1978, p.27).

Uma inspiração intelectual para esse movimento de familiarização do contexto e de inserção da pesquisadora na realidade estudada foi encontrada também na brilhante narrativa de Geertz (1989). Conta o autor, no capítulo em que retrata a “*briga de galos*” em Bali, que foi somente com a aproximação dada pela sua inusitada fuga diante da chegada dos policiais, a qual havia sido deflagrada pelo temor que sentiu ao estar diante de uma situação proibida legalmente – a briga de galos - ou seja, foi por compartilhar sentimentos em comum com os balineses que o autor passou a ter acesso aos costumes e modos do povo e a ser visto, percebido e aceito por eles.

Caso ele não corresse dos policiais, expondo certas fragilidades que permeiam a vida de todos nós, era bem provável que sua estadia poderia permanecer no “*frio*” das relações humanas e talvez não lhe fosse possível descrever a “*briga de galos*” com tanta densidade. De qualquer maneira, o imponderável percorre a etnografia.

Esses acontecimentos que cercam a etnografia e que não podem ser previstos em livros, pois dizem respeito ao campo do que é inusitado nas vidas, é paradoxalmente aquilo que pode ocasionar o encontro - no sentido mais profundo da palavra - entre dois mundos distintos, com subjetividades diferentes, mas capazes de, num instante mágico, construir sentidos de alteridade entre si e assim revelar esses universos de significação que nos fazem seres humanos iguais e diferentes ao mesmo tempo.

Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos (GEERTZ, 1997, p.30).

Do longo debate entre natureza e cultura, o qual muitas vezes gerou uma disputa de poder entre duas maneiras distintas de fazer ciência, entre o que é postulado como universal e o que é variável no ser humano, restaram muitos desentendimentos e poucos pontos de encontro. No entanto, ambos os campos avançaram no conhecimento daquilo que nos torna humanos, ora na manutenção da vida, ora no saber que a vida é constantemente criada, reinventada, afinada, desafinada.

O antropólogo Loïc Wacquant viveu de maneira intensa o aspecto imponderável em seu percurso intelectual, sentindo na pele este emaranhado de significados que a vida condensa e que se materializa no corpo. Wacquant refez em seu livro o seu aprendizado como boxeador e ponderou como este aprendizado corporal da gestualidade característica do boxe se associou a um modo de vida particular, revelando significados da vida de moradores de um gueto norte americano, os quais ele só pôde ter acesso atravessando a “*ponte*” com seu próprio corpo, aprendendo o boxe e transformando-se como pessoa. Um aprendizado, como ele próprio definiu, que explicitou a necessidade de uma “*sociologia não somente do corpo, no sentido de objeto (“of the body”), mas também a partir do próprio corpo como instrumento de investigação e vetor de conhecimento (“from the body”)*”(WACQUANT, 2002, p.12).

Mas esse aprendizado, ou qualquer imersão cultural em busca de distintos significados, não nos coloca no lugar daqueles que pesquisamos e o que fica é sempre uma transformação pessoal, mas não uma substituição de subjetividades.

Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espíões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil [...] (GEERTZ, 1989, p.23-24).

Deste ponto de vista é possível realizar uma pesquisa científica na qual eu, professora das crianças observadas, inserida no universo escolar e, portanto, com um lugar particular no qual vivencio as relações subjetivas entre professora e alunos/as, invisto-me de uma disposição investigativa para, em minhas aulas, tentar aproximar-me de entendimentos sobre os significados de gênero entre as crianças.

No mais, há sempre esse lugar ficcional no qual repousa a pesquisa, pois estamos sempre contando casos, compondo histórias, formas de entendê-las, narrativas que não são capazes de captar o ocorrido em sua magnitude, pois o que fica é sempre um pouco daquilo que se passou, vestígios capazes de tornar visível distintas formas de vida, recheadas por particularidades locais.

[...] a antropologia sempre teve um sentido muito aguçado de que aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. Para um etnógrafo, remexendo na maquinaria de idéias passadas, as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e invólucros (GEERTZ, 1997, p. 11).

A etnografia permite, portanto, uma “*postura*” fundamentada na alteridade. Desta forma, o saber proporcionado por ela percorre a existência (física ou imaginativa) de, no mínimo, duas subjetividades. Um diálogo - no sentido profundo da palavra - pode se estabelecer, um diálogo no qual deslocamos nossa subjetividade ao encontro de outra, e esta, por sua vez, passa a ser um ponto de vista, por vezes nosso, por vezes somente “*deles*”. Em todo caso, “*(...) é a admissão de que o homem não se enxerga sozinho. E que ele precisa do outro como seu espelho e seu guia.*” (DAMATTA, 1978, p.35).

O jogo de espelhos que tentaremos sobrepor contém duas imagens distintas: uma que reflete certos sentidos binários de gênero já apresentados no capítulo anterior, a qual conhecemos bem e outra, ainda um tanto obscura, não muito visível, de certa maneira embaçada e ofuscada pela outra imagem primeira - acima - mas que tentaremos descobri-la com as crianças.

O conhecimento antropológico surge do encontro, não apenas de dois discursos explícitos, mas de dois inconscientes em espelho, que espelham uma imagem deformada. É o discurso sobre a diferença (e sobre minha diferença) baseado em uma prática da diferença que trabalha sobre os limites e fronteiras (LAPLANTINE, 1991, p.197).

O que está em jogo neste trabalho diz respeito aos sentidos de gênero correntes em nossa sociedade. Certamente as crianças compreendem o gênero de maneira peculiar diante das normatizações do corpo, e é isso que tentaremos revelar, os seus sentidos, as suas construções de gênero, pois “*A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem*” (GEERTZ, 1989, p. 321).

O percurso intelectual que deu visibilidade à subjetividade da/o pesquisadora/o constitui parte da história da própria Antropologia. O saber antropológico caminhou por campos

evolucionistas (século XIX) e, diante de encruzilhadas postas pelo inesperado que permeia a experiência da pesquisa de campo, construiu caminhos entre o imponderável, driblando em ao menos uma de suas vertentes, o empirismo da ciência positivista, ao enfatizar o subjetivismo próprio da etnografia e o exercício de alteridade na construção desse saber.

Em meados do século XX, o pensamento antropológico voltou-se para uma nascente antropologia fundamentada na pesquisa de campo. Foi Malinowski quem primeiro se ateve à necessidade de uma “*observação participante*” que permitisse ao antropólogo conhecer os significados da vida social, buscando compreender o “*ponto de vista dos nativos*” (MALINOWSKI, 1976).

A observação participante trouxe à tona a necessidade da presença local do/a pesquisador/a, rompendo com a antiga forma de fazer Antropologia “*sem sair do lugar*”, do gabinete, por meio de relatos dos viajantes. Neste momento, a presença do observador ainda não havia sido objetivada dentro da pesquisa de campo.

Desde então muita coisa mudou: a Antropologia deixou para trás essa perspectiva evolucionista, passou por uma fase marcada pela pesquisa de campo, elaborou outros conceitos e paradigmas, abriu novas áreas de investigação (MAGNANI, 1996 p.17).

Ao olhar para outras sociedades e enxergar culturas - o plural é essencial - diferentes e não mais estágios distintos de evolução de uma cultura - na qual a civilização européia ocuparia o lugar de mais civilizada - a Antropologia deixou de associar o diferente ao “*atrasado*” e com esse ajuste, no qual não é preciso ir muito longe para encontrar-se com o *outro*, pode-se perceber a imensa diversidade de personagens, hábitos, comportamentos, valores em nossa própria sociedade (MAGNANI, 1996). Como afirmou Geertz, referindo-se aos colegas de profissão, “*agora somos todos nativos*” (GEERTZ, 1997, p.11). No entanto, mesmo após este ajuste no qual o evolucionismo deixava de ser referência para a etnografia, durante muito tempo pensou-se que seria necessário se distanciar dos povos/grupos pesquisados a fim de descrevê-los.

Atualmente, a “*maneira como se pensa hoje em dia*” fundiu-se com os materiais, métodos e idéias antropológicas (GEERTZ, 1997). O autor defende, aos que buscam compreender a maneira pela qual um grupo qualquer interpreta suas experiências para disto tirar algumas conclusões, a necessidade de abandonar a tentativa de explicar fenômenos sociais por meio de uma metodologia que os tece em redes gigantescas de causa e efeito, baseada na

abordagem determinista da imparcialidade, da abrangência e do empirismo. Mas ao fazer isso, o etnógrafo caminha por dificuldades quase desconhecidas, por *desvios e ruas paralelas*.

A visibilidade dada à presença física da/o pesquisadora/o refere-se tanto ao alargamento da visão acerca de outras formas humanas de vida, como também permitiu desvelar com maior franqueza os enlaces entre pesquisadora/o e pesquisados/as, ao pôr em evidência a presença sempre viva do sujeito que pesquisa, não desejando situá-lo num campo de neutralidades.

Desta forma, o saber proporcionado pela etnografia percorre a existência (física ou imaginativa) de, no mínimo, duas subjetividades. Deste encontro surge a possibilidade de aproximar-se ou tornar-se distante do *mundo* estudado, o que Clifford (1998) pontuou como “(...) a condição de descentramento num mundo de distintos sistemas de significado, uma situação de estar na cultura e ao mesmo tempo olhar a cultura” (CLIFFORD, 1998, p.101).

A etnografia dispõe de certos instrumentos que ajudam a interpretação a posteriori, os quais auxiliam na realização do movimento de “retirar” a capa de membro de um grupo para estranhar o que está “petrificado” dentro de nós (DAMATTA, 1978).

O diário de campo figura como um dos elementos que permitem esse retorno ao campo, com certas minúcias anotadas que se obscureceriam acaso ficassem somente por conta da memória.

As anotações no diário foram realizadas ao final de cada aula, num tempo breve e retomadas com maior minúcia ao final de cada dia de trabalho. Algumas observações retornavam dias depois do acontecido, e eram também anotadas para a descrição do campo, o qual está pormenorizado no capítulo “*Relatos de uma professora*”.

Esses relatos dizem respeito a acontecimentos durante as aulas de educação física nos meses de abril a março e entre setembro a novembro de 2006 com o primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, as aulas com as crianças da 1^a. e 2^a. séries e foram selecionados porque permitiam uma aproximação aos sentidos de gênero que as crianças, de maneira geral, pareciam refletir diante de meus olhos.

Na medida em que as aulas aconteciam, e à medida que as crianças encenavam alguns sentidos de gênero nelas, eu tentava absorvê-los o máximo possível, compreendê-los para depois tentar torná-los inteligíveis para nós, adultos, estes “*textos*” lidos durante as aulas que diziam sobre os sentidos de gênero entre as crianças.

Dou aulas aos sujeitos desta pesquisa desde o início do ano de 2006 e retrato aqui uma singela parcela de acontecimentos escolares que ocorreram entre os meses de abril a março e entre setembro a novembro. Se a etnografia nos permite viajar por distintos mundos, é para mim uma honra poder vestir-me de criança novamente, e deixar esse rastro de mim e delas aqui, nesta história.

A escola, que a partir de agora chamarei de Maria Flor, recebeu seu nome de uma professora de gramática que ministrou aulas no bairro Arvoredo (também fictício), bairro rural do distrito de Barão Geraldo, em Campinas, São Paulo. É uma escola pequena, com 8 salas de aulas e duas entradas de acesso, sendo que uma - a que fica atrás da escola - é acesso a um pequeno estacionamento, usado normalmente por professoras/es e funcionárias/os.

Na entrada principal, ainda do lado de fora da escola, há grandes árvores e uma área de grama, ou mato mesmo. Há uma estrada de terra que circula a escola, fazendo grande poeira em época de inverno seco e vermelho.

Essa entrada principal se abre por um portão azul, que fica constantemente destrancado, sem nenhum problema de fuga de alunos/as ou de entrada de pessoas para “bagunçar” na escola. Sobre esse aspecto, é uma escola “tranqüila”.



Figura 2 – foto: vista da entrada principal da escola⁹

A disposição da arquitetura, a partir dessa entrada é a seguinte: logo que se entra, pelo lado direito fica a cozinha, com as deliciosas comidas que Dona Lina prepara para as crianças. É pequena e bem quente quando suas panelas estão funcionando a todo vapor.

⁹ As fotos que apresento a partir de agora foram autorizadas pela direção da escola.



Figura 3 – foto do refeitório (cozinha, bebedouro e banheiros)

Grudadinho com a cozinha e de frente para o pátio com as mesas de refeição ficam os banheiros, sempre separados: o dos meninos e o das meninas, e os bebedouros.



Figuras 4 e 5 - fotos das portas dos banheiros feminino e masculino. É interessante observar os desenhos que os/as alunos/as pintaram nas portas, a fim de orientar a utilização dos mesmos. O desenho do banheiro feminino reflete uma menina-moça com lábios pintados, vestida de rosa, cabelos enfeitados, segurando uma bolsa, com um brilho que sai de sua fina cintura e sugere uma imagem de menina “descolada”, mas preocupada com sua aparência. Suas mãos na cintura revelam uma singela apresentação. Por sua vez, o desenho na porta do outro banheiro investe num menino-moço esportivo, colorido. Suas mãos esboçam um cumprimento. Seu boné, *skate* e sua faixa sugerem um sentido de campeão. Essas imagens são signos que nos remetem a significados e símbolos presentes na cultura local.



Figura 6 – foto do bebedouro no refeitório escolar e dos banheiros.

Ao entrar na escola, caminhando em frente ao portão, está a diretoria, a secretaria, a sala da coordenadora pedagógica e a sala dos professores. Tudo isso numa única sala esticada, que em uma de suas extensões, se ligam a 7 salas de aula e uma sala de computadores.



Figura 7 – foto da entrada: em frente está a sala das/os professoras/es-secretaria-direção e ao lado está a lateral da cozinha/refeitório.

Em frente às salas de aula há uma extensão de terra gramada e árvores, com alguns bancos de concreto. Atrás das salas de aula está o estacionamento e também uma grande horta e algumas árvores, entre elas um enorme abacateiro. Do outro lado do estacionamento fica uma sala que possui um palco, a qual durante o período da manhã é utilizada como sala de artes. Já no período da tarde é utilizada pela 4ª.série.



Figura 8 – foto das salas de aulas, vistas do refeitório.



Figura 9 – foto do estacionamento (atrás das salas de aulas), do abacateiro e, ao fundo, da horta.

A quadra de aula está do lado esquerdo, quando se entra pelo portão principal, próxima à casinha da caseira. É uma quadra de cimento, “boa” para as crianças ralarem os dedos e joelhos. É retangular, como quase todas as quadras, por influências da prática esportiva e possui algumas marcações específicas – riscas no chão - de alguns esportes, não muito visíveis e nem tão corretas. Possui duas traves de futebol, um pouco enferrujadas pela umidade que com o tempo se inscreve no ferro.



Figuras 10, 11 e 12 – acima fotos da quadra e, ao lado, do caminho de leva as crianças até ela.

Ao lado da quadra tem um barranquinho gramado que liga a quadra a uma área verde, com grama ralada e algumas árvores. As crianças adoram descer rolando com o corpo todo esse barranco, ou então fazer “*salto mortal*” para descê-lo. E tem uma sombra maior, de uma árvore mais onipresente que as demais, que fica ao lado da quadra, sombreando uma parcela pequenina dela. Ao fundo de uma das traves tem uma amoreira, ainda pequena.



Figura 13 e 14 - fotos do barranquinho com a área gramada e da árvore sombreando a quadra.



Figura 15 – foto da trave de futebol tendo ao fundo a amoreira.

No resto da quadra é sol o tempo todo. De um lado da quadra está essa área de grama ralada, e do outro tem um bebedouro, duas torneiras e uma sala pequena que serve como sala de material para a educação física e de depósito da escola.



Figura 16 – Ao fundo esta a sala de materiais de educação física e ao lado a casa da caseira.



Figura 17 – vista do caminho que leva as crianças da quadra para as salas.

Um dia, estando eu a fazer a tradicional chamada, um aluno da 2^a. série vem até mim e começa a mostrar várias picadas no corpo, narrando muito rápido (eles temem que não dê tempo de contar, pois com certeza outros virão contar causos, imitando-o) o que se segue: *“ontem, tia, eu pesquei um pacu com meu pai mas aí peguei carrapato e fui tomar injeção é carrapato de capivara picou aqui e aqui e aqui”*. Este é um acontecimento típico do local. As crianças crescem em meio a muito pasto, bois e vacas, cavalos, árvores e pássaros, rios grandes e pequenos.

No bairro existem muitas chácaras de final de semana, com belas casas de veraneio. No entanto, as crianças que freqüentam a escola são moradoras das localidades “periféricas” do bairro. Não há asfalto, nem iluminação da via pública. Em todo o bairro há somente um “empório-mercado” pouco freqüentado pelos moradores do local e uma pequena padaria. É um bairro distante do centro de Campinas (27 Km do centro até o bairro), de difícil acesso por causa das condições da estrada de terra, sempre muito esburacada, com poucos horários de ônibus interligando o bairro ao centro. Não há opções de lazer no local, exceto aquelas proporcionadas pelo contato com a natureza, por exemplo, pescarias e passeios a cavalo, que por vezes se confundem com trabalho, na necessidade de “pegar mistura” para o almoço e levar os bois para outro pasto.

Diante da paisagem local, as crianças possuem bastante espaço visual e de movimentação. Isso foi - e ainda é - desafiador. Sempre me pergunto sobre como possibilitar um

aprendizado em educação física que não seja limitador dessa corporalidade, pois as crianças têm bastante intimidade com a grama, a árvore, os espaços grandes, e as aulas competem com esse desejo de correr, pular, subir, brincar, simplesmente, sem maiores ordenações.

Muitas crianças da escola freqüentam pela manhã uma creche beneficente de uma religião espírita, sendo esta a única creche do bairro e na hora do almoço sobem para a escola de ônibus fretado. Outras vêm com seus pais, irmãos ou tios, a depender da dinâmica familiar. E algumas vêm, ainda, com o ônibus circular da prefeitura. As aulas se iniciam às 12h30min e terminam às 17h00min horas.

Só é permitido entrar na escola na hora em que o sinal bate. Antes disso, as crianças esperam no portão, do lado de fora. Isso cria um fluxo caótico na hora da entrada, muitas crianças querem ir ao banheiro, tomar água, ou simplesmente, entrar. Após o sinal elas formam filas no pátio, todas as séries se dividem em duas filas, uma de menino e outra de menina.

Após as filas formadas, a professora multidisciplinar vem até a frente de sua respectiva turma, há um olhar de reconhecimento e ambos se dirigem até suas salas de aula. Na entrada da sala, em sua maioria, a fila das meninas entra primeiro e posteriormente entram os meninos. Esse trajeto não ocorre sem maiores confusões. As crianças brigam por lugares na fila, se empurram, se xingam, se agarram, correm, dão risadas, se atropelam.

As filas para a entrada nas salas foram restauradas neste ano letivo de 2006, durante um planejamento das professoras realizado no mês de fevereiro. Segundo constatou-se na ocasião, entre a maioria delas, era mais interessante a organização das classes em filas, pois no ano de 2005 não havia filas e a dinâmica era “*muito ruim*”. Não houve, no entanto, uma decisão por formar filas separadas entre meninos e meninas, e isso, subentendi posteriormente, era já um pressuposto das filas, em especial entre as professoras mais experientes.

Uma vez as diferenças de status social suscitaram um acontecimento singular durante a aula de educação física da segunda série, quando as crianças retiraram seus sapatos, inadvertidamente. Ao calçá-los novamente, havia sumido um par de meias. Pedi às crianças que devolvessem as meias, que as procurassem, pois não havia graça em fazer esse tipo de brincadeira. Algumas acusaram um menino, eu não me reportei a ele diretamente, mas ordenei que todos procurassem. Por fim ele trouxe as meias, que estavam no banheiro masculino. Um mês depois, o menino que as escondeu veio até mim, mostrando seu tênis novo e suas meias, também novas, falando que havia ganhado dos pais, e que tinha mais um par de meias novinhas

em casa. Em sua maioria, as crianças são pobres, filhas de pequenos agricultores, de trabalhadoras/es rurais e temporários, pedreiros, caseiros/as, entre outras profissões.

Outro marcador de diferenças bastante presente está relacionado com os conflitos raciais entre negros e brancos. Certa vez, uma criança da quarta série expressou, sem maiores pudores, seu racismo ao se dirigir gestualmente a uma menina negra, da mesma série, por meio de um gesto corporal: ele passou a mão em sua pele branca do braço, olhando para a menina e em seguida fazendo gestos com a mão na frente do nariz, sussurrando “*fedida*”. Tudo isso estando todos os demais a assistir um filme, em silêncio, concentrados. A menina, estando do outro lado da sala, se encolhia, numa postura de incômodo e vergonha. A professora da turma, notando o “*diálogo*” e indignada com a cena, grita o nome do garoto e o retira da sala, reprimindo-o. Logo em seguida eu encontro com a professora no corredor, aos prantos, pelo horror da cena vivida, sendo ela que me contou o que descrevi acima.

Há no ambiente escolar um constante conflito entre as diferenças que nos constituem, que estabelecem momentos ora de diálogos, ora de intolerâncias, confusões e desigualdades. Quanto às diferenças de gênero, elas estão presentes em muitos momentos da escola e são pelas normas escolares estimuladas: na hora da entrada, com as filas separadas entre meninos e meninas, na sala de aula com os lugares das carteiras, na escolha dos amigos/as, nas expectativas sobre a realização das tarefas nas aulas, no reconhecimento do que seja coisa de menino e coisa de menina, nas ações e falas em aula, nos interesses e desinteresses. Reportar-nos-emos a esses sentidos posteriormente, revelando desigualdades e diferenças e suas articulações com outros marcadores de diferenças entre as crianças.

Já situamos a escola, as crianças *já chegaram*, então vamos aos “*relatos de uma professora*”.

4 Relatos de uma professora

Ao soar o sinal¹⁰ que prenuncia o início das aulas, os portões escolares são abertos e imediatamente um som de vida preenche o silêncio do pátio. Um ar de euforia e confusão entra junto com as 227 crianças que estudam no período da tarde e que compreende o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (de 1ª. à 4ª. série). São tantos pezinhos apressados, bocas falantes, crianças correndo para o banheiro, outras bebendo água, mas uma boa parte delas já se coloca em fila no pátio escolar, cada série em duas filas: uma de menina e outra de menino, sempre no mesmo lugar, destinado à sua série.

Por lá podemos avistar Tininha¹¹, aluna da 1ª. série, tentando se colocar como a primeira na fila das meninas, realizando para isso uma disputa com outras meninas que já estavam em fila antes dela chegar. Isso porque Tininha não é a menor em tamanho da turma e nem muito *disciplinada* para entrar na escola e ir *pegar* o desejado primeiro lugar na fila¹². Chegar cedo ela chega, mas fica correndo e brincando de *pega-pega* com outras crianças, o que é, para ela, bem mais divertido do que ficar parada num canto do pátio escolar.

Tininha adora brincar de *pega-pega* com as meninas e com os meninos também, caso as crianças se aventurem a correr e pegar, puxar e empurrar, que é o quê dá graça à brincadeira que ela tanto gosta. Um empurrão seguido de um olhar maroto e, pronto, o outro já entendeu, só de olhar para Tininha, que ela quer brincar. E o corre-corre se faz pelo pátio escolar, na brincadeira de revidar o gesto maroto. Parece que ao serem tocados, quem toca coloca uma mágica em seu toque e deixa no corpo da criança tocada algo especial que precisa ser devolvido, revidado, ao som de “*tá com você!*”. Especialmente alguns meninos e meninas brincam disso, e sempre há um limite muito tênue entre o brincar e o machucar o outro, o que causa várias confusões e choradeira entre as crianças durante esses momentos coletivos.

Ela é uma menina de sete anos, da primeira série, que não sabe ler nem escrever ainda, mas já está quase aprendendo. É bastante serelepe e alegre, meio moleca mesmo. Tininha sempre vem bastante enfeitada e arrumada para a escola: seus cabelos bem pretos, curtos, na

¹⁰ Sempre minutos antes de 12h30min.

¹¹ As crianças que viveram as cenas que passo a apresentar estão com nomes fictícios.

¹² Às vezes, a fila é em ordem crescente de tamanho, mas só quando a professora tenta organizá-la. No geral, a ordem é estabelecida pela chegada das crianças

altura do pescoço e encaracolados se cobrem com tiras, presilhas, arranjos e estão sempre cheirosos e soltos, livres dos *amarrões* que apertam outros cabelos e os escondem, que até *puxam* os olhos para trás de tão presos. Ela, não! O seu cabelo está sempre solto e arrumado, ao menos no início das aulas. As presilhas fazem uma dança com suas sardas, belas manchinhas que tem pelo rosto e que só perdem o realce para os seus profundos olhos pretos, como jabuticabas. Em suas roupas sempre tem algo a enfeitando, *como uma bonequinha*. Geralmente ela vem com um conjuntinho de saia de algodão rosa e calça grudadinha por baixo, quando é aula de educação física. Tininha volta para a casa sempre bem empoeirada, cabelos embaraçados, com certas marcas coloridas que denunciam suas peripécias do dia. Nós a acompanharemos mais de perto neste texto - ela e outras crianças que apresentaremos no momento oportuno.

Mas agora Tininha, diante do olhar reprovador da professora que já se encontra em frente à sua fila, se conforma em apenas ir solicitando às outras meninas um lugar qualquer na fila. “*Deixa eu entrar*”, dizia ela com um leve empurrãozinho, e ouvia seguidos “*aqui não!*”, diante de rostos emburrados. Até que a fila começa a andar em direção à sala e Tininha se encaixa nela.

Ser a primeira da fila é gozar de um privilégio diante das demais crianças, porque implica entrar primeiro na sala de aula e estar bem mais próxima da professora. Quase toda criança deseja muito segurar a sua mão no minuto em que são levadas para as salas de aula. Também porque, neste instante mágico, a criança se destaca das demais ao se apoderar das mãos que lhe dão cor no tom apagado que a escola reserva às crianças na tentativa de homogeneizar seus comportamentos.

Neste dia, a primeira da fila era Paula, uma menininha bastante dedicada e obediente às normas escolares. Paula está sempre comportada e adora fazer suas lições, é delicada e não gosta muito de correr e empurrar como Tininha. Ela adora brincadeiras mais calmas, como pular corda. No entanto é tão pequenina que sente dificuldades em bater a corda e, quando esta bate em seus pés, ela sempre fica com os olhos lacrimejando de dor.

Paula tem poucos cabelos compridos, quer dizer, seus cabelos não ficam “*armados*” – como dizem de outros cabelos, quando estes são bastantes. Sua pele é rosada, como uma flor. Olhos e bocas pequeninos mantêm a discrição sempre notada de Paula. Era com Paulinha - é assim que a chamam - que Tininha disputava o lugar, e só não conseguiu pegá-lo

porque as demais crianças protestaram e porque a professora logo chegou, impedindo esse *disparate*.

O encanto de Paulinha fora destacado por todos da sala quando houve na escola um concurso de *rainha da primavera* e ela foi escolhida pela turma para representar a 1ª. série na disputa com as demais séries. Cada sala escolheu a menina mais bonita para concorrer. No entanto, vencia aquela que vendesse mais títulos e toda a turma se empenhava na venda¹³.

Também por lá, em algum canto da escola, podemos encontrar o Michel, colega de sala de Tininha e Paulinha, que prefere, no momento da fila de entrada, brincar com a água, correr no pátio, descobrir coisas na escola que só ele saiba: como um segredo solitário entre ele e a escola, que somente as paredes inóspitas do fundo do prédio escolar são capazes de reter-lhe a atenção por causa de seu limbo amarelo esverdeado e de alguns serezinhos estranhos que vivem por lá, junto com outros mistérios que habitam a mente das crianças.

Michel é um menino que se cansa facilmente da sala de aula, e vive criando histórias para sair de lá e dar uma volta refrescante. Ora ou outra ele aparece na quadra de aula, me dizendo que já terminou a lição e pedindo para jogar futebol - ele gosta muito de futebol. Sempre faz as lições e aprende tudo rapidamente. Ele é um daqueles meninos que crescem, como dizem, *a gosto de Deus*, sempre com roupas já gastas pelo uso, um pouco grandes para ele, furadinhas e meio amareladas, nem tão arrumadas quanto às de Tininha, o que não os impede nem um pouco de sempre brincarem juntos - ao menos na sala de aula eles sempre estão *aprontando* algo em conjunto, pois sentam-se próximos e no fundo da sala e parecem adorar *fazer arte*, ou seja, aquilo que não faz parte da lição e que por algum motivo maroto prendeu-lhes facilmente a atenção. Já na quadra de aula, seus interesses divergem: Michel quer futebol e Tininha parece preferir correr e inventar histórias mirabolantes com outras crianças.

Michel tem uma cabeça um tanto grande e seus cabelos louros, lisos e duros – como capacetes - compõem um rosto de caramelo por causa de seus belos olhos castanhos claros que parecem nos pedir algo, no profundo silêncio do olhar, mesmo diante dos lábios cerrados. Michel é bem esperto e “*logo ele aprenderá*” a ler e escrever - diz esperançosa sua professora, pois está, “*por incrível que pareça*”, entre os primeiros da sala.

¹³ O objetivo do concurso era arrecadar fundos para a Associação de Pais e Mestres (APM). É triste que ainda hoje exista esse tipo de concurso, ainda mais num ambiente educativo, o qual não deveria discriminar as crianças. No entanto, é bastante comum nas escolas e um eficiente meio de angariar fundos. Vale dizer que o concurso não foi realizado com os meninos e que nenhuma menina negra foi escolhida como representante de série.

Michel só aparece diante da fila quando já estão todos iniciando o trajeto para a sala de aula. Às vezes nem aparece e a professora tem que, com a ajuda de uma outra pessoa, descobrir aonde ele *se enfiou*, pois as outras crianças o denunciam durante a chamada na sala de aula – “*Michel? Michel não veio?*”, perguntou a professora – “*veio sim*” disseram as demais crianças e passaram a contar - umas em tom de reprovação, outras crianças meio eufóricas - como haviam visto ele, aonde imaginavam estar Michel e o que ele aprontara até então. Ele quase nunca entra na fila, mas, assim como Tininha, adora segurar a mão da professora, e por isso não quer nem saber de regra. Quando se vê, ele chega ao lado dela e puxa sua mão, como se estivesse exigindo um direito, com uma autoridade de criança astuta – pena a professora não ter, como uma centopéia, várias mãozinhas a mais, para distribuí-las entre todas as crianças.

Esse gesto não muito amigável dele sempre causa *bronca* dos demais e desassossego à professora. Ele, como quase toda criança, não gosta da fila, mas, diferentemente das demais, dificilmente se sujeita a ela.

As demais, mesmo não gostando de enfileirar-se, terminam por fazê-la como uma concessão que, com o passar dos meses, transformou-se numa rotina – as filas e também as confusões que surgem com elas. Algumas crianças não incorporaram mecanicamente a proposta das filas e sempre tentam subvertê-la. Outras passaram a dar *brincas* e a *ralhar* com as demais que ficam *bagunçando* quando deveriam estar, como elas, quietinhas na fila. Mas na primeira oportunidade, a maioria das crianças demonstra prazer em desfazer-se dela festivamente.

O *fogo* incontrolável que, na primeira semana de aulas, esquentava seus corpos de criança e alimentava o corre-corre, brincadeira, choradeira, fora sutilmente fechado num saquinho de papel com a ordenação das filas.

Após essas confusões iniciais e rotineiras que preenchem os instantes do sinal que anuncia o início das aulas, as professoras e as crianças caminham em seguida e em filas de meninos e meninas, para as suas respectivas salas de aula. As filas das quartas-séries, que estão mais distantes de suas salas de aula, saem em primeiro, seguidas pelas terceiras-séries, as segundas-séries e, por fim, as primeiras séries seguem para as suas salas.

Diante da sala de aula, a entrada em seu interior também possui uma norma, estabelecida em algum momento no início do ano letivo pelas professoras: a fila dos meninos aguarda, sob o olhar vigilante da professora, as meninas entrarem. É certo que alguns, os mais

“apressados”, “agitados”, “problemáticos”¹⁴ não respeitam a ordem e se enfiam por entre elas para dentro da sala. É certo também que quando a professora permite – ou simplesmente não está a vigiar a entrada - lá vão eles, felizes, entrando euforicamente à frente delas para dentro da sala.

Neste momento, também ocorrem inúmeras confusões. E as crianças se deliciam com elas, ou se chateiam. Um dia presenciei essa segunda possibilidade quando, em meio à agitação da entrada na sala de aula, um aluno da 2ª. série importunou Paloma, que estava passando ao lado dele, em direção ao seu lugar na sala de aula¹⁵: após empurrá-la, ele repetia provocativamente e em bom tom “*cabelo bombril, cabelo bombril, cabelo bombril (...)*”. Feias palavras que, ditas daquela maneira, continham um gosto cinza amargo de desprezo somado a um triste e falso tom de superioridade dele, Pedro, que tentava assim ofendê-la. Essa cena se sobressaiu entre as corriqueiras confusões das crianças, e todas pararam para observá-la.

Nem preciso dizer que Paloma é negra e que Pedro é branco (ou preciso?!). Ambas as crianças são pobres, com diferentes e complicadas histórias pessoais, que caminham por entre o analfabetismo dos pais de Paloma e por graves problemas de saúde enfrentados por Pedro, recheados por internações em hospitais públicos e algumas cirurgias.

Paloma é uma menina triste e meigamente silenciosa. Por vezes a vi chorando quietinha na escola, como uma estátua que sofrera algum tipo de laceração profunda, constante, mas que não foi vista por outra pessoa, que a pudesse defender em meio ao corre-corre das demais crianças. Seus modos e trejeitos são sempre discretos, difícil vê-la fazendo peripécias, brincadeiras estrepitosas que a exponha aos demais, (como Tininha constantemente faz) e que solicite participação de outras crianças. De olhar fugidio, seu doce encanto está no disfarce quando a miro, e ela disfarça, como que temendo algo. Seus cabelos estão sempre cortados bem curtos e presos por dois *birotos*¹⁶ esvoaçados e irregulares em sua pequenina cabeça¹⁷.

Ela não é tão alta quanto Tuca, uma menina que se senta à sua frente, e nem tão baixa, que se possa dizê-la baixinha. Tem belas maçãs no rosto com algumas manchinhas esbranquiçadas que denunciam alguma verminose ou falta nutricional, e que algumas vezes

¹⁴ Algumas crianças sempre são adjetivadas por esses termos pelas professoras durante reuniões ou em conversas informais.

¹⁵ Nessa altura do ano letivo, as crianças já têm definido os seus lugares de se sentarem na sala de aula, variando sempre entre algumas crianças.

¹⁶ Birote é um penteado no qual os cabelos ficam enroladinhos e presos no couro cabeludo. Podem ser vários pequeninos ou, mais singelos, um ou dois birotos.

¹⁷ Paloma é irmã de Valquíria, que é aluna da 4ª. série. Foi Valquíria quem vivenciou aquele caso de racismo narrado no capítulo anterior, quando um menino branco, silenciosamente, a chamava de “*fedida*”, referindo-se à cor de sua pele.

compõem, com sua enorme boca, meigos sorrisos, acompanhados por um olhar de canto do olho que mira o chão, como que querendo afastar-se das demais pessoas ao redor.

A partir do segundo semestre de aulas, com uma atenção especial dada pelas funcionárias da escola, que passaram a fazer diferentes enfeites em seus cabelos, como pequeninas tranças e vários outros *birotos* bem encaixados e divididos em sua cabeça e presos por coloridas *marias-chiquinhas*, Paloma começou a passar batom nos lábios e a aparecer de repente e em silêncio diante de nós para ouvir elogios do tipo “*mas que bonito seus lábios, o que fez com eles?!?*” e sair sorrindo de/para nós, sem dizer um *pio*.

Mas agora, com a turminha toda em silêncio, aflita diante do ocorrido, Paloma caminha indignada para o seu lugar na sala de aula, com um ar opaco de tristeza. Ao mesmo tempo Samanta, sua amiga inseparável, interpelou em sua defesa, vindo em minha direção e enfrentando Pedro com afirmações do tipo: “ *você vai ver só, vou contar para a professora...*”, enquanto Tuca consolava-a.

Paloma, Samanta e Tuca compõem um trio inseparável de amigas, que, de certa maneira, são de difícil aproximação das demais pessoas, inclusive das professoras. Somente a partir do segundo semestre eu consegui ganhar um pouco da confiança delas e com isso despertar uma *migalha* de seus interesses para as aulas de educação física. Antes disso, as três ficavam durante as aulas fazendo *outras coisas* no espaço escolar, escorregando por entre meus dedos como gotinhas de sabão de abacate, como os feitos por Dona Maria, a caseira da escola - aproveitando a grande produção do abacateiro escolar.

Tuca senta-se à frente de Paloma e é, acaso podemos assim dizer, parecida com ela. A bela Tuca é uma criança bem alta, acho que é a mais alta da turma e magra também. Tem olhos pequenos, pretos e desatentos. Seus cabelos estão sempre, sempre mesmo, presos com laços, formando também dois *birotos*: um em cima e outro atrás da cabeça, o que realça seu fino e comprido rosto e revela seus lábios bem definidos e carnudos. Quase sempre Tuca coloca uma fitinha cor-de-rosa choque na cabeça. Este é o acessório menos discreto com o qual ela se apresenta, pois suas roupas são as do uniforme escolar, como as de Paloma, como quase o são todas as roupas das demais crianças.

A carteira atrás de Paloma é ocupada por Samanta, que é assim de se ver por fora, diferente delas, porque tem longos cabelos loiros e lisos e uma pele amareladinha, com preguiçosos olhos castanhos esverdeados. No mais, são muito parecidas, pois fazem tudo

juntinhas e se cobram quando alguma delas se separa e faz outras coisas, com outras crianças. São bastante exigentes entre si e Samanta, entre as três, é a mais intocável e fugidia e não aceita nenhum tipo de ordem – o que a distancia por demais da realidade escolar.

Essas três meninas da 2^a. série não se *desgrudam* e se recusam a aprender *as coisas* da escola. Elas vivem juntas e só pelo olhar já se entendem. São sempre silenciosas e mesmo quando estão conversando - o que freqüentemente fazem - estão quase imperceptíveis. Criaram um mundo à parte do escolar onde estão e a outra professora que lhes dá aulas não conseguiu despertá-las para o universo das letras¹⁸. Mas só tenho como certeza que elas estão caminhando para a 3^a. série sem saber ler ou escrever.

Após as contestações de Samanta, solicitei que todas as crianças se sentassem e fui tentar entender – acaso fosse possível – os acontecimentos. Logo percebi que Paloma também havia dito palavras de ofensa a Pedro, xingando-o de “*idiota*”, em resposta a um olhar provocativo e de reprovação que o menino lançara-lhe quando ela passava por entre a sua carteira, o que terminou no bem visível gesto do empurrão seguido pelas infinitas palavras “*cabelo bombril*”.

Eu solicitei às crianças que pedissem desculpas – o que não fizeram - e repreendi o comportamento agressivo de Pedro, pedindo que não repetissem aquilo e em seguida conversei brevemente com a turma sobre respeito e carinho.

Certa vez, durante uma brincadeira de roda chamada por nós de “*feche a porta!*”¹⁹, para a qual era preciso escolher uma pessoa da roda, as três meninas (após a minha insistência para que participassem da aula, pois estavam fazendo *outras coisas*) protestaram dizendo em tom bravio que ninguém as escolhia porque eram “*feias*”. Eu logo retruquei, dizendo que não eram não, mostrando um pouco de suas belezas. As demais crianças, diante dessa exposição de fragilidades e de sinceridades, não perderam a oportunidade e começaram a *zombar* delas, por meio de risadas e insinuações aludindo a uma idéia de *beleza branca*. Mas o fato é que, caso elas não protestassem, certamente ficariam por último nessa brincadeira, ou seriam ignoradas.

¹⁸ Pergunto-me como foram seus dias na 1^a. série escolar, no ano passado e a que foram sujeitas essas meninas.

¹⁹ Essa brincadeira é uma disputa pelo lugar. Forma-se uma roda e uma criança fica andando pelo lado de fora e escolhe alguém, tocando nessa outra criança. Então uma corre por um lado e a outra corre pelo outro lado. Vence quem retornar primeiro ao lugar vazio, *fechando a porta*.

Outra vez novamente o preconceito se materializou numa aula quando estávamos na quadra formando uma roda e uma menina se recusou a segurar nas mãos de Tuca. Solicitei que fechassem a roda, sem perceber os motivos da distância entre elas. O olhar de desprezo da menina branca, dizendo “*ah não, credo*” e se afastando de Tuca, me causou náuseas e uma repulsa por ela. Sem dizer uma palavra e diante do silêncio das demais crianças, de imediato, retirei Tuca dali e a coloquei ao meu lado, dando-lhe a mão.

Não era uma recusa cheia de graça e malícia, como aquelas entre meninos e meninas, a qual as crianças riam e protestavam conjuntamente. Era uma recusa recheada de horror e silêncio. Ninguém rira de minha observação solicitando que fechassem a roda, e nem fizeram brincadeiras com as meninas. Talvez eu mesma estivesse com um tom de voz menos duvidoso, e mais severo. As crianças, algumas, abaixaram suas cabeças envergonhadas, outras disfarçaram, outras protestaram. E Tuca ali, inocente, com suas mãozinhas estendidas, como se não fosse com ela aquela ausência.

Isso tudo aparece em meio às inúmeras confusões que as crianças criam o tempo todo, o que mascara e dilui o preconceito no contexto escolar.

Quando chegam à sala de aula, por exemplo, e a *quase fila* se desfaz nos minutos de arrumação das carteiras, o que se segue parece, à primeira vista, uma enorme bagunça. O som barulhento de cadeiras se arrastando, de crianças apressadas para se assentar, falantes, com seus pezinhos agitados se estende por toda a sala. Muita poeira se levanta no ar aguçando as pequeninas narinas, pois o ar de Campinas é demasiado seco e a estrada que cerca a escola e o bairro é de terra vermelha, boa para levantar poeira²⁰.

Já Marcelina não se prende a ninguém, a nenhuma outra menina, como uma melhor amiga da qual você não se separa e da qual você tem que estar perto o tempo todo, tais como Paloma, Tuca e Samanta. Muitas crianças na escola agem assim: só ficam perto de suas/seus *melhores amigas/os* e por vezes segregam as demais. Marcelina não! Ela gosta de todos/as e parece não entender esse apego a alguém em especial.

O seu lugar de sentar na sala de aula era sempre o que sobrava e por isso a professora achou melhor deixá-la na segunda carteira, na fileira grudadinha com a janela no

²⁰ Esse ritual acontece quase todos os dias, pois as/os alunas/os da manhã sentam-se de acordo com um *mapa das cadeiras*, e estes são diferentes da arrumação da tarde. Os/as adolescentes da manhã quase nunca deixam a sala de aula arrumada para as crianças da tarde, por mais que haja uma norma escolar que demande esse cuidado. Pelo contrário, muitas professoras da tarde constantemente reclamam do estado de sujeira no qual encontram suas salas.

extremo oposto à sua mesa. Ela gostou, ao menos não reclamou. Os lugares de sentar na sala de aula são muito importantes para as outras crianças, e sempre algumas brigam, por não aceitarem se sentar aqui ou ali: “*Fazer o quê?!*”, disse-me a professora, obrigando-as a se sentarem, para a aula começar.

Os lugares em que se sentam na sala de aula representam algo importante para a maioria das crianças. E as professoras se utilizam disso para *forçar* as crianças a agir de determinadas maneiras. É comum ouvir professoras dizendo às crianças que irão trocá-las de lugar, caso não fiquem quietas e atenciosas. Ou mesmo fazendo isso, quando as ameaças não resultam no comportamento esperado.

Ah! Esqueci de apresentar-lhes Marcelina. Ela é uma aluna da *outra* 2ª. série, é bastante agitada, bem mais que as demais crianças. Ela faz coisas, como me disseram uma vez, e como vi outra vez, “*que nem menino faz!*”. Sua professora disse-me um dia, com um tom de denúncia e ironia que dava sabor e um sentido malicioso em suas palavras: “*essa aí só brinca com menino!*”. Não é verdade! Marcelina brinca com quem quiser, mas tem que ser brincadeiras mais ousadas e criativas. Ela parece resistir encantadoramente às normas quadradinhas da escola e cria um jeito todo especial de estar presente, o que, às vezes, dificulta a sua aprendizagem. Você pede para ela fazer isso, e Marcelina faz aquilo, pede aquilo e ela inventa *sequilho*, difícil entendê-la.

Marcelina tem longos e belos cabelos encaracolados que sempre estão presos por discretos lacinhos, às vezes, como um grande *rabo de cavalo*, bem apertado para não se soltar durante as aulas; outras vezes divididos por duas *marias-chiquinhas*, feitas nas laterais de sua comprida cabeça, mas em ambos *amarrões* quase nunca se percebem o lacinho que está sempre envolto pelo mesmo tom castanho escuro de seus cabelos. Discrição que se vê também em suas roupas: usa sempre jeans, camiseta do uniforme escolar e tênis.

Seu sorriso é sua marca maior, Marcelina é sempre sorriso grande, que recobre todo o seu rosto bem expressivo, e inventa sempre caras e bocas novas e tudo ela representa também por meio de gestos aumentados: se estiver alegre, é aquele sorriso, acaso entristece, logo se vê na feição do rosto e do corpo um desassossego. Ela pula, corre, brinca sempre com gestos aumentados, como que fazendo caricaturas do que fora solicitado. É uma criança alegre e com uma imaginação de dar inveja.

Marcelina às vezes mergulha tão profundamente em suas próprias histórias que não consegue fazer a lição como as demais crianças, e inventa um jeito todo seu de realizar algumas tarefas. Um dia, diante do tabuleiro de xadrez, ela parecia inventar gigantes batalhas entre reinos distantes, enormes cavalos brancos e pretos digladiavam-se no quadriculado tabuleiro que recobria sua carteira, enquanto que as demais crianças prestavam atenção em mim, e na maneira como eu as ensinava a colocar as peças no tabuleiro.

Certa vez, numa aula de educação física, encantei-me com ela. A lição do dia, entre outras, era passar por cima da corda, saltá-la. Solicitei que formassem filas em frente à corda. Alguns prontamente atenderam, outros preferiram correr por entre a grama, rolar, brincar só por conta de si e dos colegas, deixando a aula e a professora aos cuidados do bom tempo, fato que exigiu de mim um tom de voz mais grave, para tentar manter um sentido de aula entre todas.

Começamos a atividade com as crianças formando os grupos, conforme achavam que deveriam fazer diante de mim e até aqui tudo estava *normal*, quer dizer, elas formaram duas filas, como de costume, uma de menino e outra de menina, em frente à corda. A proposta era saltar por cima da corda, da maneira de cada um.

Quando chegou a vez de Marcelina, ela se colocou no limite da grama, junto ao muro da escola, afastando-se bastante dos demais, mas, em especial, o máximo possível da corda. Então ela vem, como um tourinho, correndo em direção à corda. Faz mil caretas, é toda mímica. Corre, corre, e salta por sobre a corda, jogando-se para o outro lado. Sobressai em sua iniciativa a vontade de ganhar impulsão para ultrapassar a corda e um misto de alegria e espanto se fez entre as crianças, algo entre a vergonha por sua exposição corporal e a admiração pela coragem de Marcelina se levanta no ar, junto com a poeira de sua queda, permanecendo entre as demais uma vontadezinha de imitá-la, de segui-la em sua aventura insólita.

Durante os segundos que duraram sua corrida em direção à corda, Marcelina parecia estar diante de uma fantasia qualquer, daquelas que se vê em filmes de aventura. Quem sabe não seria a corda uma enorme cobra? Não era nylon a matéria que recobria a corda, mas uma pele fria e lisa de arrepiar a gente. E quem sabe Marcelina não poderia pensar em outra coisa a não ser em enfrentar a corda, saltá-la o mais alto possível para derrotar esse monstinho. Quem sabe...

Sei que após seu fantástico salto, uma ou outra criança se aventurou a acompanhá-la, até que no final da aula estavam todas, sem filas, sem demarcações, brincando

dessa maneira. Vinha um, dois, saltavam, caíam, sorriam. Tinha também aqueles que, afoitos e apressados, passavam na vez da colega, causando protestos e a minha intervenção para solicitar que respeitassem *a vez* das demais.

E não é que no decorrer do primeiro semestre, acho que pelo jeito diferente de ser de Marcelina, presenciei algumas meninas da mesma sala de aula que a dela, chamando-a por meio de um apelido que achei feio, principalmente porque tentava diminuí-la. Chamavam-na de “*monstrinho*”, por vezes, de “*peste*”. Cheguei até a presenciar sua professora chamando-a assim, num momento de cansaço, quando quase todos os recursos pedagógicos que ela conhecia tinham se esgotado, e Marcelina continuava sem fazer a lição “*direito*”.

Felizmente Marcelina parece que nem se deu conta desse artifício diminuidor e, por isso mesmo, não assumiu esse lugar à margem das demais. Quando perguntei a um menino da turma sobre esse apelido, ele sem demoras saiu em defesa dela, dizendo que ela era somente meio diferente, mas era legal.

Aconteceu então uma visível mudança na vida de Marcelina, percebida por nós na escola. Descobri que ela sempre fora criada por seu pai e pela ausência de sua mãe. A partir do segundo semestre de aulas apresentou-se na escola uma mulher, sua madrasta, que passou a viver com eles e que demonstrava interesse por Marcelina, pelo seu aprendizado, por sua aparência. De repente ela passou a vir toda enfeitada para a escola: vestidos com botas até a canela, cabelos arrumados, saíngas... causando uma ruptura visual com a Marcelina que estávamos acostumadas a ver.

No entanto, seus modos, caras e gestos continuavam o mesmo, para alívio de seus admiradores. Havia, no entanto, essa barreira que a roupa lhe causava, e então ela tirava as botas, e nas suas brincadeiras parecia nem se dar conta dos limites das saias e demais enfeites. Era, no entanto, perceptível sua satisfação diante de sua nova aparência, pois ela sempre aparecia diante de mim sorrindo só para mostrar-me suas distintas roupas, e com elas toda a atenção que passara a receber em sua casa. Eis que no final do ano letivo Marcelina começa, “*milagrosamente*” – como me disse sua professora - a aprender as letras.

Marcelina – e as demais crianças – já encontraram um lugar na sala de aula. Retornemos à arrumação inicial, depois do sinal de entrada, depois da fila, depois das primeiras confusões.

Após uns três minutos iniciais na sala de aula sempre restam crianças brigando, desejosas pelos mesmos lugares, ignorando o mapa dos lugares das crianças feito pela professora. Algumas professoras sempre mudam certas crianças de suas carteiras, bem como mudam suas estratégias. Salas que antes eram divididas em fileiras de meninos e de meninas foram, ao longo do ano letivo, sendo gradualmente transformadas.

Eu entro em cena após esse ritual de entrada, quando as crianças já se assentaram e guardaram suas mochilas. Às vezes, eu entro junto com a professora e com uma das turminhas, quando dou a primeira aula do dia a elas. Outras vezes, entram somente eu e a turminha. O momento da aula de educação física é sempre comemorado euforicamente pelas crianças. Elas gritam, se levantam, sorriem, batem palmas, saem de seus lugares, começam a tagarelar, a falar palavras sem muito sentido... Tamanho exagero da comemoração que até nos incomoda - a mim e à outra professora.

A aula de educação física sempre se inicia na sala de aula com a tradicional chamada. Em seguida, há uma explicação sobre a lição do dia e saímos para outros espaços extra-classe, em especial para a quadra. Há sempre crianças afoitas para saber sobre a aula, pedindo para jogar queimada, futebol, pular corda, brincar de bambolê etc. Ou seja, há sempre muita expectativa de todas com relação às aulas de educação física. Os meninos, em especial, sempre querem jogar futebol, independentemente se são da 1ª. ou da 4ª. séries, e frustram-se quando não conseguem jogá-lo.

Michel, o menino que se cansa da sala de aula, sempre vem até mim e pergunta, com um meio sorriso enfeitando seus lábios machucados²¹ e um olhar encantador: “*professora*”, uma fala assim mesmo, bem molinha, mansinha e meiga “*deixa a gente jogar futebol hoje?*”, terminando a fala com um sorriso e um olhar daqueles que só vendo para saber e eu, bem rapidamente e sem titubear, respondo a ele: “*hoje não, Michel, e senta para ouvir a chamada!*”. Quando dei por mim, essas palavras já haviam sido ditas, como que por um robôzinho que repete sempre, umas dez vezes por dia de aula, essas palavras feias, que matam a esperança de os meninos²² mostrarem, por alguns minutos, aquilo que desde cedo foram aprendendo a gostar e a fazer.

²¹ Perguntei a ele o que havia acontecido com seus lábios, porque estavam sangrando e ele disse-me que era por causa de uma barata que havia passado ali durante a noite. Achei muito estranha sua resposta e perguntei “*como assim, uma barata?*” e ele disse “*foi minha mãe quem me falou isso*”.

²² A utilização do gênero masculino é exato neste caso, pois nunca uma menina me pediu para jogar futebol.

O futebol une os gostos da grande maioria dos meninos. É um saber envolvente, explicitado pela incansável solicitação desse jogo nas aulas de educação física. Todo dia, em todas as aulas, seu santo nome é invocado pelos meninos (no meu caso, muitas vezes em vão, mas isso não os desmotiva a sempre solicitá-lo e, em alguns momentos, vencer-me e conseguir jogá-lo durante as aulas). No entanto, qualquer momento livre é preenchido pelo futebol: se a aula de educação física demora a começar na quadra e se estende com conversas e demasiadas explicações, lá vai Michel, levando consigo mais uns três meninos em direção a um dos gols, com uma garrafa *pet* amassada para fazê-la de bola. Qualquer material serve, desde que não muito duro, nem muito grande: eles brincam de futebol com tampinhas de refrigerantes, garrafas de plástico (às vezes cheias de água), pequenos pedaços de madeira. É incrível a disposição dos meninos por esse esporte: num piscar de olhos e a quadra já foi ocupada, os times agrupados e o jogo começado.

As crianças que gostam de jogar futebol expõem uma autonomia dificilmente vista em outros momentos na escola ou em outras atividades na quadra de aula. Algumas crianças e, em especial os meninos, sabem futebol, e isso precisa ser sublinhado.

No entanto, os pequeninos da 1^{a.} e 2^{a.} série, por mais desejosos e afoitos pelo futebol, demonstram dificuldades em jogá-lo coletivamente: a quadra é bem extensa e suas perninhas ainda pequenas; a bola é bem grande e seus pés dançam para driblá-la; o passe não atinge o colega, mas realmente é difícil enxergar colegas em quadra, pois a sede de todos é pela bola e pelo gol, quer dizer, em fazer a bola cruzar esses limites travessos e parece não haver graça nenhuma em tocá-la para o colega.

Ou seja, os encantos desse jogo residem nas descobertas entre o corpo e a bola, em dominá-la, ou melhor, em dançar com ela uma música bem próxima e finalizar esse bailado na rede furada que reveste as traves enferrujadas da escola, para depois tentar reiniciar novamente o jogo, não se importando se para isso será preciso empurrar alguém, correr ou tirar a bola do adversário ou do parceiro de sua própria equipe. Todos disputam e querem bailar com a bola.

Mas, como na escola só existem umas cinco bolinhas de borrachas, e as turmas são bem mais numerosas do que isso, poucas vezes eu os deixei livres para esse jogo. E quando isso aconteceu, as confusões foram inúmeras: reclamações por ninguém passar a bola, chutes nas canelas, empurrões, trombadas, choros... de tal maneira que eu precisaria dominá-los, quer dizer, ser extremamente impositiva acaso pretendesse ensinar às crianças esse esporte tal como é

praticado num jogo. Incurreria num campo pedagógico que a muito vem sendo questionado na educação física, e que remete a uma idéia de professor-treinador.

E as meninas, também pequeninas, das 1ª. e 2ª. séries, parecem nem se dar conta desse jogo, e logo correm para a grama, sobem nas árvores, brincam de pega-pega ou inventam outras brincadeiras, quando ficam sem interesse pela atividade dirigida.

Michel, já escrevemos, adora jogar futebol, e diante desse esporte ele é a criança mais interessada e séria da turma. Já Tininha, sua colega de turma, parece não se interessar muito por esse jogo, quer dizer, é indiferente a ele, mas adora brincar com a bola, principalmente segurá-la por entre as mãos bem quando os meninos estão entretidos no jogo. E com a bola segura entre seus dedos, ela brinca de correr, correr, fugir com a bola só para si e mais ninguém. Tininha é especialista em fazer isso, mas esse gosto de ter tudo só para si não é algo só dela, e quase toda criança sente-se atraída por essa borracha redonda, querendo-a só para si.

Mas, regra geral, é que poucas vezes deixei as crianças, inclusive o Michel, brincarem de futebol na quadra. Quase todas as crianças querem uma bola e eu ainda não descobri pedagogicamente como lidar com isso e, assim, sempre vem alguém, como fez certa vez Tininha, que sem titubear segurou a bola com as mãos e saiu correndo, desesperada e provocativamente pela quadra, dando voltas, com as demais crianças atrás dela gritando e tentando pegá-la.

Uma cena de imediato engraçadíssima, mas também preocupante, pois quando alcançaram Tininha... foi uma confusão. De futebol eles não brincaram nesse dia, mas inventaram uma brincadeira nova, que bem poderia se chamar de *todo mundo atrás da bola*.

Essa associação entre práticas corporais e gênero não é tão visível nas duas primeiras séries escolares, excetuando-se esse gosto pelo futebol, porque muitos meninos e poucas meninas já iniciaram o aprendizado fora da escola. No mais das práticas corporais as crianças estão aprendendo de tudo. E Michel continua sem se satisfazer muito nas aulas de educação física, pois se cansa com as minhas respostas, por vezes impacientes, diante de seus anseios futebolísticos.

Confesso que rondam minha docência algumas expectativas que insistem em articular meninos e meninas a gostos por diferentes práticas corporais que tendem a dicotomizar o ser humano por gênero. São resquícios que se inscreveram em minha formação como professora, os quais tento não reproduzir nas aulas. Algumas vezes, espero que na maioria delas,

resisto a essa produção de sentidos que me formaram, outras vezes, cansada, me refugio deixando as coisas seguirem certo fluxo social.

É muito mais fácil dar aulas separando as crianças entre meninos e meninas, porque elas entendem bem rapidamente essa organização. Do contrário, juntá-las em uma atividade comum é algo bastante cansativo e de difícil realização, pois o número de crianças é grande, entre 25 e 30 - há salas de aula com mais de 30 crianças. Isso dificulta a integração entre todas elas na realização de uma mesma atividade, sobressaindo a divisão da turma em pequenos grupos ou a separação entre meninos e meninas²³.

Nas primeiras séries do ensino fundamental, as crianças brincam mais facilmente e em conjunto de quase tudo o que é proposto. Um dia eu levei para elas conhecerem 30 fitas de Ginástica Rítmica Desportiva e as crianças brincaram com os movimentos que eu as ensinava, e apresentaram, ao final da aula, coreografias com movimentos e cambalhotas, giros, saltos e canções. Não notei diferenças que fixassem a ginástica a um gênero específico²⁴.

Lúcio se empolgou bastante com essa aula, e foi a primeira vez que o vi assim, *ligado* na aula. Já havia notado sua intimidade com a dança e o som, porque ele gosta de cantarolar enquanto realiza diferentes movimentos com seu corpo, numa dança particular, movimentos que bem lembram o *break*. Quando dança, Lúcio faz uns ruídos, chiados e estrondos esquisitos com a boca, causando um enlace entre seus movimentos e o som, acrescido do riso dos demais colegas de turma.

Vocês devem estar se perguntando: quem é Lúcio? É um menino da segunda série. Ele tem belos cabelos encaracolados, que sempre são cortados ralinhos, mas que, quando crescem, entre um corte e outro, podemos vê-los com um tom caramelo escuro, queimados de sol, fazendo um contraste com seu delgado rosto, do qual sobressai um nariz bolinha bem charmoso e marcante. Lúcio não é nem alto, nem baixo, nem gordo, nem magro. Escapando de sua face tem sempre um olhar esquecido de ver, sempre distraído.

Distração que acompanha sua voz, quando seus grandes lábios se articulam e Lúcio, ansioso por fazer-se notar, de imediato, como um raio, responde às perguntas dirigidas a

²³ Ressaltamos que as divisões entre as crianças que se procede em atividades escolares poderiam ser organizadas desde o início do ano letivo de diferentes maneiras, a depender da criatividade das/os professoras/es. Por exemplo, pedir para as crianças escolherem os animais que gostariam de ser e agrupá-las de acordo com suas escolhas comuns – animais da terra, do ar, da água...

²⁴ No entanto há na escola um grupo extracurricular de ginástica geral composto somente por meninas.

turma com enormes *viagens*, levantando da carteira, ou saindo da roda, seguindo em minha direção, falando e fugindo totalmente do assunto perguntado em aula.

Acho que ele não encontrou na escola o que carecia e por isso sempre traz consigo fantásticas histórias extra-escolares para nos contar. São assuntos diversos com sabor de muita aventura, tal como a da queda de um cavalo, ou sobre a fuga de um pássaro grande, único, com plumagens enormes e coloridas, ou sobre a sua subida em uma grande árvore que termina próxima às nuvens, onde quer que esse jardim esteja.

E tudo ele encena, demonstra com seu corpo e gestos enquanto fala, é como se estivesse acontecendo ali, na sala de aula. Para mim ele é Dom Quixote quando criança. É incrível, você faz uma pergunta, e rapidamente Lúcio se levanta, para garantir sua fala e a atenção, como que lançando ao ar uma espada, e começa a falar e gesticular como se estivesse respondendo, mas as palavras que saem de sua boca dançam outros sentidos, e compõem qualquer coisa, menos a resposta esperada. É uma delícia. Mas também preocupante porque gostaria de ensiná-lo algumas coisas.

Lúcio estuda na mesma segunda-série de Marcelina. No entanto, ele ainda não sabe ler, nem escrever e, segundo a professora das letras, ele está muito longe de conseguir esse feito: - “*esse aí bem, eu desisti, é impossível*” – disse-me ela, nos meses finais do ano letivo. Ao menos eu descobri que ele gosta de dançar.

Os esportes e a dança são dois conteúdos da educação física que produzem/contém alguns sentidos de gênero. Também pude observar durante as aulas alguns sentidos de gênero emaranhados no conteúdo “jogos”, como por exemplo, o jogo *nunca três*²⁵. Como esse jogo pressupõe duplas, elas sempre se organizavam em duplas seguindo os critérios de amizade, e estes sempre foram marcados pelo gênero: meninas com meninas e meninos com meninos. Inicialmente, os meninos que estavam correndo sempre se sentavam atrás de outros meninos, e vice-versa, fato que gerava protestos das crianças, pois ou eram os meninos que ficavam de fora da brincadeira, ou eram elas que não brincavam.

²⁵ Esta brincadeira consiste num pega-pega diferenciado, no qual duplas de crianças se sentam e uma delas forma o pegador e o fugitivo; o fugitivo se salva ao sentar-se atrás de uma dessas duplas, a qual passa a ficar com três pessoas; como nunca se pode permanecer em três (nunca três), o primeiro da fila passa a pegar a pessoa que antes era o pegador.

Outro jogo, uma brincadeira que as crianças me ensinaram, foi o *ovo choco*²⁶. Nessa brincadeira as crianças também se sentavam em roda separadamente, em sua maioria, meninas de um lado e meninos de outro. No momento de colocar o objeto atrás de alguém, elas sempre selecionavam seus/as amigos/as. Uma regra que instituímos era a de que meninos escolheriam meninas e meninas escolheriam meninos. Percebi que as crianças já tinham expectativas de quem colocaria o *ovo choco* em quem e, com o decorrer da brincadeira, elas foram se misturando e se sentando em diferentes lugares, aparentemente sem fronteiras entre si e sem rejeições quanto a isso.

As amizades, como já dissemos, influenciam a organização das aulas. Certa vez, durante uma aula com a 2ª. série, em resposta a uma solicitação das crianças para dividir a turma e iniciar rapidamente o jogo de *queimada*²⁷, elas formaram uma roda, e fui dividindo-as em seguida numerando-as em 1 e 2, quem fosse 1 deveria ficar num canto determinado da quadra e quem fosse do grupo 2, no outro extremo.

Como as crianças estavam próximas de seus/as amigos/as na roda, esse tipo de organização as colocou em equipes diferentes. Foi mais confuso e demorado, pois mesmo solicitando anteriormente essa forma de organização, elas não haviam percebido o que isso representaria. Depois de alguns *bons* minutos, elas já haviam se *ajeitado*. Ambos os times continham meninos e meninas e o critério que prevaleceu parece ter sido o de amizade.

As associações que imaginamos se estabelecer entre práticas corporais diferentes para meninos e meninas, as quais tanto podem ser estimuladas na escola como vir na bagagem de saberes que as crianças trazem consigo - ao menos nos primeiros anos do ensino fundamental - não estão inscritas de maneira a estabelecerem fronteiras entre as crianças. Mesmo que num primeiro momento elas encenem gostos e rejeições marcados por gênero, como no caso

²⁶ Consiste em sentar em roda no chão e cantarolar uma música: "*ovo choco está rachado. Quem rachou foi a galinha, corre cutia na casa da tia, corre cipó na casa da vó. Lencinho branco caiu no chão. Posso pôr? Pode, sem demora. [antes que o ovo estoura] Na panela de amora. 1, 2, 3 fecha o olho japonês que não é a sua vez, inglês.*" Aí todos fecham os olhos e uma criança que estava em pé por trás da roda coloca um objeto atrás de outra criança. Quando todos abrem seus olhos, uma delas é a escolhida, pois está com o objeto atrás de seu corpo e ela tem que correr para pegar a outra que a escolheu, em volta da roda das demais crianças. Caso consiga pegá-la, a criança que foi pega deve colocar-se no interior da roda e cacarejar, como uma galinha choca. Eu brincava de algo parecido em minha infância, com uma cantiga semelhante. Interessante que saiu/sumiu da música uma parte que se referia a um amor entre meninos e meninas: "*(...) lencinho branco caiu no chão, moça bonita do meu coração (...)*".

²⁷ Esse jogo consiste em formar duas equipes que se posicionam separadamente na quadra de aula, cada equipe em um lado. O objetivo é *queimar* todas as crianças da equipe adversária e isso ocorre quando uma criança, de posse da bola, lança-a em direção a uma outra criança do time adversário, para que a bola toque em alguma parte de seu corpo e caia no chão, queimando-a. Após ser queimada, a criança se dirige ao *cemitério* – ou, como uma das turmas preferiu chamar, ao *céu* – e de lá tenta *queimar* as demais.

do futebol e da ginástica com fitas, posteriormente, quando estimuladas e ensinadas, elas brincam e se esforçam para aprender de tudo, desconstruindo ou afirmando esses *gostos primeiros*.

Voltemos à descrição de um dia de aula de educação física. Após a chamada e depois de contar-lhes sobre a aula, passados uns 15 minutos do toque do sinal que deu início às atividades escolares, estamos prontas para ir à quadra.

A saída da sala de aula é sempre difícil, elas formam duas filas, há crianças se empurrando, brigando e chorando pelo mesmo lugar na fila ou porque foram empurradas. Isso sempre ocorreu, em todas as turmas, desde o início do ano até o final, revelando que a proposta da fila como algo que organiza é também algo que gera diferentes violências e um sentido especial de transgressão.

As filas somente se mostraram eficientes para o que se propõem – o controle dos corpos infantis - quando há um olhar constantemente vigilante diante das crianças. No meu caso, alguns passos depois de se posicionarem em filas, elas saíam correndo alegres para a quadra, para *arrepio* da norma escolar e desespero de algumas pessoas que pretendiam, com a instituição das filas, ensiná-las a não correr e, assim, educar seus corpos. Nas aulas de educação física, as filas geravam um tempero especial para a corrida até a quadra. E eu ia atrás, com mais umas cinco crianças *comportadas* ao meu lado, que reprovavam a corrida das demais.

No meio do caminho até a quadra há aquelas que param para tomar água, ou ir ao banheiro, mas a grande maioria quer estar na área retangular de cimento, ou quer correr pela grama, brincar uns com os outros e provocar algumas confusões. Já na quadra, após insistentes chamadas minhas e com bastante paciência, a turma novamente se reúne, embaixo da sombra da maior árvore, para continuar a aula.

Num dia, durante um desses momentos iniciais na sombra, percebi que as crianças da 1ª. série estavam todas sentadas nessa ordem: as meninas na parte alta do gramado (que é um barranquinho), sentadas uma ao lado da outra formando um grande cordão de meninas; e os meninos na parte baixa, mais lateral a elas, todos um ao lado do outro também. Eu simplesmente havia solicitado às crianças que se sentassem na grama, embaixo da sombra, para iniciarmos a aula.

Ao notar essa organização um tanto inesperada por mim e tão bem definida por elas, perguntei porque haviam se sentado daquele jeito: “*por que vocês estão sentados assim, separados entre meninas e meninos?*” e obtive de imediato um alvoroço, com risadas, protestos,

muitas falas ao mesmo tempo. Certa confusão recheada por afirmações do tipo “*eu não vou me sentar do lado deles, credo!*”; um deles disse-me “*eu hein, professora*”, revelando um receio e uma recusa diante desta insinuante pergunta adulta que continha, inevitavelmente, as expectativas que as crianças têm diante do relacionamento entre homens e mulheres, expectativas que elas lêem em nossos atos, a partir do que elas vêem diariamente em casa, na televisão, na rua, somadas, talvez, às investidas provocativas de outros adultos, que insinuam namoros e paixões entre meninos e meninas.

Quem sabe Tininha, interessada pelo debate, não estava se lembrando das cenas que assistira na televisão na noite anterior, vistas por entre os dedos que cobriam seus olhos, mas que deixavam pequenas frestas que lhe permitiram ver aquele “*beijo melado*”, e lembrava-se agora na aula daquele rubor rosa que lhe cobriu o rosto, quando um sentimento de vergonha e nojo fechou de imediato os seus grandes olhos de jabuticaba. Tininha não gosta de beijos na boca, e sente que os adultos gostam, pois vivem se beijando assim: “*Mas como alguém pode gostar de beijo na boca? Com guspe e sabe lá mais o quê! arh, acho que vou vomitar*”.

Se eu pudesse ler os pensamentos de Tininha, quem sabe não estariam assim, perdidos entre o que viu até então nos relacionamentos de adultos e na confusão que minha pergunta instaurou entre as crianças, e na certeza que só poderia haver entre elas essa resposta, meio irônica, meio de recusa e resistência em se aproximarem meninos e meninas.

Tininha se aquietou por uns segundos, talvez porque goste muito de brincar com os meninos também, brincar sem pensar em nada dessas coisas, e a professora, como os adultos em geral, parecem gostar de estar ao lado de outros adultos e beijá-los. Uma confusão bem que poderia ter se instaurado em seus pensamentos e ela, com receios, deixou-se calar, somente por alguns instantes, pois Tininha é bem agitada, e gosta de correr o tempo todo.

Tentei organizar o debate, pois da maneira como estava não conseguiríamos ouvir uns aos outros. A partir daí as crianças que queriam falar passaram a se levantar e a se colocar à frente das demais e dizer porque estavam sentadas daquela maneira.

Uma menina estava mais exaltada entre as crianças, e dizia, bravamente, em seu lugar, repetidas vezes: “*eu não sento perto deles!*”. Essas palavras soaram como um convite a Michel, que bem *espoleta*, como sempre, levantou-se e foi em direção a ela, provocativamente, sentando-se ao seu lado, com um olhar furtivo e um sorriso maroto entre os lábios. Ela prontamente saiu brava, sendo seguida por mais umas meninas, numa reação engraçada,

bagunçando a ordem delas. Mais dois meninos, com o mesmo ar maroto, repetiram o gesto do Michel.

Passado uns instantes, já estavam todos menos afoitos, e então reiniciamos o papo coletivo. Aqueles meninos permaneciam *fora* de seus lugares. A menina exaltada permanecia longe deles.

Todas as crianças que vieram até a frente das demais repetiam a fala da primeira menina, em meio à desatenção e conversas paralelas. Sempre com um misto de vergonha, talvez timidez por estar diante das demais, e diante de mim, com um meio sorriso, elas diziam “*é que o homem pega a mulher e beija*”, seguidos por comentários soltos “*ai, credo*”, “*eu não*” e muitas risadas, reações adversas, sentimentos confusos que se levantavam no ar. Várias explicações se reportavam à idéia de que menino beija menina (a ordem da fala era essa), e as crianças se separavam porque não queriam nem beijar nem serem beijadas.

Num piscar de olhos e Tininha já estava correndo, com outras crianças, brincando de *pega-pega*. Michel, já bastante impaciente com a discussão, chega ao meu lado e me puxa para baixo, perguntando com um tom de protesto: “*hoje é futebol, professora?!*”.

Certa vez, a turma da 2ª. série fez algo semelhante ao que fora descrito acima. Estávamos na quadra, durante uma aula, quando solicitei às crianças que formassem uma roda para dançarmos uma cantiga, embaixo da sombra da árvore grande que tem por lá, bem grande mesmo. Sua sombra só perde em tamanho para o Flamboyant que vive em frente às salas de aula e que, por sua localização, torna inviável a nossa ida até ele, pois atçaria as demais crianças da escola, causando certos transtornos às professoras por ali, interferindo em suas aulas.

Como que lendo meus pensamentos, antes mesmo de eu ter terminado de falar, as crianças já estavam correndo em direção à árvore, numa agitação que só criança tem, de se divertir com quase nada, e de achar graça em quase tudo, até parecia aquela brincadeira de *quem chegar por último é mulher do padre*, mas ninguém havia cantado essas palavras, era faz de conta interior, dentro de cada criança e entre todas ao mesmo tempo. Assim elas se entendem e, mesmo sem explicitar nenhuma brincadeira, elas estão sempre brincando entre si, e já estavam quase todas na sombra, cada qual brincando à sua maneira, enquanto eu e mais umas três crianças iniciávamos a travessia da quadra.

Um tanto cansada, dirigi-me para a sombra, e durante o trajeto eu observava as crianças, como tal, cheias de energia: correndo, subindo nas árvores, se empurrando. Um

sentimento solitário enchia meu corpo e recobria meus pensamentos: *haja disposição e voz com essas crianças...*, seguido por um suspiro, esse sim alto e em bom tom, o qual fora acompanhado por algumas crianças que estavam próximas. Por final, chegando diante delas, pensei: *vamos lá professora!*.

Após reuni-las novamente em uma bela roda de crianças, pude notar uma formação que separava meninos e meninas. De um lado da roda estavam todas as meninas, e do outro, os meninos. As crianças que estavam no encontro entre elas se recusavam a dar as mãos para fechar a roda. Então solicitei “*fechem a roda para começarmos a cantiga!*” e obtive prontamente um “*ai, não!*” “*Sai pra lá, credo!*”, seguido por um afastamento daquelas que estavam no encontro e por risadas dos demais.

Perguntei: “*porque vocês [meninos e meninas] não se dão as mãos?*” e um deles, por sinal outro bem *fogueteiro*, o Joel, respondeu prontamente e sem titubear “*porque eu não sou um saco de batatas!*”. A resposta era dita por entre um sorriso nos lábios, um ar maroto e esperto, encenando irritação e braveza.

Joel é um menino muito *espoleta* e por vezes atrevido também. Ele sempre coloca as professoras em apuros. Na sala de aula ele não pára sentado, só quando se senta junto com seu melhor amigo, e na mesma cadeira! De imediato me chamou a atenção o seu olhar, sempre em conjunto com um meio sorriso entre os lábios pequenos que revelava as suas intenções de nos *atormentar* um pouquinho. Joel, por vezes, criava apelidos para mim e quando eu, totalmente vestida de professora, ordenava a ele que se sentasse, ele prontamente, com esse mesmo olhar, dizia, simplesmente, *não*. Eu repetia a ordem e ele repetia o não. Eta menino levado!

Seu sorriso continha alguns dentinhos que pareciam querer sair de sua boca e seus cabelos lisos e pretos estavam sempre penteados ora para um dos lados de sua cabeça, ora *em pé*, olhando para o céu, e bem seguros do vento e das peripécias do pequeno Joel, por causa do *gel* que os fixavam.

Eu realmente não conseguia entender essa sua resposta, e ele continuava a me repetir “*porque eu não sou um saco de batatas!*”, já impaciente comigo, quando então uma outra criança me explicou que era porque sempre diziam aos meninos: “*você é homem ou um saco de batatas?!?*”.

“Ah, entendi” disse-lhes, “mas não entendo o que isso tem a ver com dar ou não dar as mãos!”, instaurando um sentido confuso, que continha essa incerteza sobre os sentidos de gênero que as crianças encenam. Certamente provocam Joel, quer dizer, convidam-no a *ser homem* com esses dizeres, e o pequenino se recusava a dar as mãos às meninas, o que seria um gesto de gentileza, vendo nisso um sentido de ser um “*saco-de-batatas*” - (será que as meninas, no jogo de opostos de gênero, são como *saco-de-batatas*? - que confusão!!!)

Aconteceu então que outro menino - acho que se sentindo seguro por causa de minha inquietação, disse a mim e aos demais, em bom tom, que segurava na mão de uma das meninas da sala, sem problemas: “ô professora, eu seguro na mão da Alice!” e nos mostrou, sem medos. Alice não se recusou a dar-lhe as mãos. Posteriormente, em outras aulas, percebi que eles eram amigos.

Diante dessa revelação e do gesto, o menino Joel *fogueteiro*, que não queria ser um saco de batatas, começou a provocar com tom irônico o colega, dizendo “*tá namorando, tá namorando!*”.

Isso foi o suficiente para agitar toda a turma, pois o que fora acusado de namorar saiu correndo e muito bravo, como se estivesse ofendido pelas palavras do colega, atrás do acusador, outros também começaram a correr, tomando partidos diferentes na situação. A menina envolvida permanecia em seu lugar, com um ar de desassossego e outras alunas se dirigiram a ela para consolá-la. Eu tive que sair também em busca das crianças fujonas, preocupada - uma situação meio patética, deslocada, nas quais sempre me vejo envolta com as crianças como o Joel.

Ao caminhar com Joel, retornando à quadra, perguntei, no meio do caminho: “*porque você está dando as mãos para mim?*” e ele, revoltado, puxou suas mãos, afastando-as das minhas. Então eu disse: “*mas eu sou sua professora!*” e ele segurou-as novamente, um tanto confuso.

As demais crianças voltaram para a roda e continuamos com o debate. A divisão entre elas permanecia, e o *garoto das batatas* agora se recusava também a dar as mãos para outros meninos, sob o pretexto de que não era *menininha* e acusava as meninas de *sapatão*, por estarem dando as mãos. As demais crianças estavam de mãos dadas, exceto no encontro entre meninos e meninas e com um ar de cansaço ou irritação. Foi quando um deles, já um tanto

irritado, perguntou ao Joel: “*mas em sua casa você não dá as mãos para seu pai?!*”. E ele respondeu “*Ah, mas ele é meu pai!*”.

Procurei por Marcelina e a vi indiferente a toda aquela confusão da aula. Ela estava incrivelmente quieta. Bem que eu gostaria de, em momentos como este, ter o poder de desvendar pensamentos e, assim, entender os sentidos de seu estranho silêncio. Poderia não ser nada, ser puro desentendimento do assunto, mas, em se tratando de Marcelina, era a primeira vez que eu a via assim, quietinha.

Era de se estranhar seu corpo quieto, paradinho, sem realizar giros engraçados com caretas risíveis. Pensei então que a aula, com todo esse papo aparentemente suave sobre crianças, *sacos de batatas* e segurar nas mãos... poderia estar reforçando sentidos opressores de gênero, pois, mesmo não sendo esta a nossa intenção, fixava o corpo no binômio entre feminino e masculino.

Fiquei, por alguns instantes, assustada com essa possibilidade e, ao mesmo tempo, sem saber o que fazer e sem saber como conversar com as crianças sobre essas coisas sérias com uma linguagem que elas entendessem, de maneira suave. Gostaria de conversar com elas, mais do que sobre elas. Silêncio.

Marcelina é para mim indefinível quanto ao que se imagina de um gênero feminino ou masculino. Quer dizer, seu corpo denuncia que se trata de uma menina, enquanto que seus modos, sua singularidade expressiva, suas fantasias, sua antiga maneira discreta de se vestir e também sua ousadia nos afazeres com o corpo parecem não estar inscritos em nenhum outro corpo de criança, ao menos diante de meus olhos. Marcelina extrapola todas essas fronteiras, simplesmente porque parece não dar por si que elas existem, se é que realmente existem. Fiquei um pouco aflita diante de seu inesperado silêncio. Talvez não fosse nada, mas seu silêncio revelou-me o quanto reforçávamos esses sentidos binários sobre gênero durante as aulas.

Naquele momento, as únicas palavras que consegui juntar diziam sobre o fato de serem todos/as amigos/as, de estarem todos os dias juntos e que isso deveria ser o suficiente para se sentirem seguros/as e darem-se as mãos. E, como um refúgio, comecei a cantar a cantiga de roda.

Regra geral é que parece haver um receio entre as crianças de serem vistas como namorados, e de terem que agir da maneira como as pessoas agem ao namorar: dar beijos, ficar abraçadinho, coisas assim. E se um menino e uma menina conversam bastante entre si, eles

são vistos pelos demais como namorados. No geral as crianças temem isso. Mas, e quem não constrói – e não entende – essa construção binária da heterossexualidade, como fica?

Certa vez, em uma aula com a utilização da corda, observei que todas as turmas naquele dia se agrupavam em filas de meninas e de meninos quando eu solicitava filas para iniciar a aula. Tentei criar uma situação inusitada entre elas, na tentativa de fazê-las romper com essa divisão: passei a pedir três filas. Uma breve confusão se estabelecia, mas no final a divisão permanecia, mesmo com as três filas.

Até que, no decorrer da aula, alguns alunos mais envolvidos, ou menos pacientes, perceberam um favorecimento da menor fila e um menino solicitou: “*professora, posso ir para a outra fila?*”. A “*outra fila*” era composta somente por meninas.

O pedido evidenciava que o sentido dessa separação por gênero nas filas não era algo inscrito em seus corpos, incorporado, constituindo os sujeitos. Este tipo de separação parecia mais um sentido dado pela escola. Ir à outra fila não correspondente ao seu gênero instituíam um sentido de ruptura de uma regra, a qual eu não havia colocado, mas que obviamente alguém havia criado – e não foram eles, porque senão o pedido não seria dirigido a mim, mas estaria entre eles.

Diante do pedido, algumas crianças acharam graça, outras protestaram, dizendo: “ *você virou menina?!* ” Em resposta, eu falei: “ *eu não pedi para vocês formarem filas de meninas e de meninos separados, pedi? Eu somente solicitei filas* ”. Em meio à agitação da turma, algumas crianças se reagrupavam. Mas visualmente a separação permanecia.

O sentido que ficou em mim destes acontecimentos em aula, aproxima-se de uma encenação. Não dessas de teatro, quando o ator se veste de uma personagem e depois, finda a peça, ele, de alguma maneira, retira a sua máscara. Não se trata da máscara do ator, mas da dele mesmo, da pessoa que encena, da máscara que vestimos todos os dias, e noites, e da qual não somos capazes de retirar com tal franqueza. Quer dizer, algumas pessoas conseguem, mas creio que no geral estamos, muitos de nós, amarrados em nossos dramas pessoais.

As crianças agem - e isso pode soar óbvio, mas creio que repousam em algumas obviedades os sentidos mais exatos de que podemos inferir sobre elas - de maneiras diferentes quando estão sozinhas, sem professores por perto. Talvez porque estejam, nestes momentos, “*entre iguais*”, sem tantas distinções de poder, não precisando conquistar a aprovação, ou em alguns casos, a reprovação nossa.

Em alguns momentos do cotidiano escolar, quando as crianças se achavam distantes dos olhares *vigilantes* de um adulto ou livres dos afazeres escolares, nesses momentos parecia haver maior integração entre todas, sem demarcar fronteiras entre meninos e meninas, algo bem diferente das filas de entrada e saída das salas de aula, ou da instigante separação durante as aulas de educação física.

Certos momentos espontâneos deram uma importante pista para entender os sentidos de gênero entre as crianças na escola. As situações inusitadas, por exemplo, quando a professora saía da sala, por algum motivo, quando havia atrasos, ou quando, inesperadamente, ela não chegava (e não havia professora substituta para ela), acontecia um súbito de alegria entre as crianças, explodindo em gritos, pulos, danças, e também em exaltações como subir na cadeira e, especialmente, brincar abusadamente na lousa. Não se via, nestas explosões momentâneas, fronteiras tão demarcadas entre meninos e meninas. Elas pulavam juntas, se tocavam aos empurrões, brincavam, brigavam, sorriam, gritavam. E agiam assim também quando, no início das aulas de educação física, elas se preparavam para ir à quadra.

Certa vez, eu já estando na quadra de aula com a 1ª. série, após toda a rotina anteriormente descrita, atendi a uma solicitação da professora da outra 1ª. série, e fiquei com as duas turmas ao mesmo tempo, nas duas últimas aulas do dia, para que elas pudessem terminar (o que não foi possível, mesmo com minha ajuda) uma sondagem individual acerca de possíveis crianças com problemas de visão, as quais teriam a oportunidade de fazer uma consulta oftalmológica na Unicamp.²⁸

Como estávamos em quase cinqüenta crianças, a aula foi livre, o que significa que somente fiquei observando-as nas brincadeiras. Abri a salinha de materiais e deixei-as à vontade.

Muitos meninos, e aqui estava Michel²⁹, de imediato pegaram uma bola e organizaram dois times na quadra. Ninguém questionou essa ocupação exclusiva deles na quadra e nenhuma menina aparentemente se interessou pelo jogo.

²⁸ Temos uma opinião crítica sobre essas ações extracurriculares que por vezes somos “obrigadas” a realizar. Nesse dia ficaram as duas professoras numa sala fechada, colocando um tampão nos olhos das crianças, sem saber direito como proceder na análise de suas capacidades oculares. Era isso, ou nada. Algumas vezes nos sujeitamos a esses procedimentos, por gostarmos bastante das crianças e por saber que muitas delas jamais foram, ou sequer sabem o que seja um oftalmologista.

²⁹ Ele estava um tanto fraco por causa de uma doença que há três dias acometera seu corpo com vômitos e tosses, mas que não o impediu de tentar correr, o que me fez interferir e dizer a ele “*Michel, hoje você fica no gol*”, solicitação prontamente atendida por ele, sem protestos.

Também quase que de imediato algumas meninas pegaram uma corda grande e foram para a grama pular. Aparentemente, nenhum menino se interessou de imediato pela corda, ocasionalmente alguns meninos apareciam para o jogo de pular e logo saíam, voltavam para o futebol. Outras meninas e meninos pegaram bolas de borracha e de basquetebol, brincaram de chutar e de jogar na grama. Poucas crianças pegaram jogos de dama, de quebra cabeças e caça-palavras e brincaram juntos. E, o que me chamou a atenção nesse dia, algumas crianças – meninos e meninas - ficaram brincando sem utilizar o material específico de educação física.

Entre elas avistei Tininha. Elas estavam em cima de uma pequenina amoreira e pareciam macaquinhas inquietas, saltando e se movendo de um galho para outro, por vezes fingindo uma queda. Ficaram assim por meia hora, e então me aproximei delas. Uma delas disse-me: *“professora, a gente está brincando de ônibus”*, com certo receio de ouvir bronca, e começaram a contar quem era o motorista, o cobrador e a encenar diferentes papéis, chacoalhando a pequenina árvore como se estivessem num ônibus em movimento.

Elas permaneceram nessa brincadeira por todas as duas aulas, demonstrando um envolvimento e uma concentração que eu não vira até então em nenhuma outra situação na escola, brincando juntos, meninas e meninos. Dois outros casos semelhantes a este ocorreram no segundo semestre de aulas.

Um dia, próximo ao final do ano letivo, estávamos realizando diferentes atividades durante uma aula com a 1ª. série. Na quadra, algumas crianças brincavam de queimada e, num canto embaixo da árvore, comigo, estavam cinco crianças aprendendo um jogo de mesa. No decorrer da aula, um grupo de crianças migrou da quadra, por iniciativa própria, e ficou próximo de nós, mas de certa maneira indiferente ao que estávamos fazendo.

Elas começaram a brincar de roda uma brincadeira inédita na aula e a cantarolar: *“se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu ‘ponhava’ a Aline no fundo do mar”*, e empurravam a menina para dentro da roda, *“se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu ‘ponhava’ o Paulo no fundo do mar”* e o empurravam para dentro da roda... até que no final ficavam somente duas crianças tentando fechar a roda e nesse momento elas se empurravam e caíam umas sobre as outras, com muitas risadas. A graça da brincadeira residia em cair em cima de alguém, e as crianças caíam, meninos e meninas, indiferentes às normas de gênero, tocando-se sem receios. Caíam e se jogavam novamente umas em cima das outras e depois ficavam mostrando e rindo dos arranhões e batidas até que a brincadeira começasse novamente.

Um outro caso aconteceu com a 2ª. série, também próximo ao final do ano letivo. A lição nesse dia consistia em lembrar as brincadeiras de roda que elas haviam aprendido durante o ano. No entanto eu apenas ajudei-as a lembrar e a selecionar as brincadeiras que fariam. A proposta era justamente deixá-las à vontade para fazer a aula, dando-lhes mais autonomia e possibilidade de se organizar segundo os seus critérios. Sentei-me no canto da quadra, numa cadeira, dizendo-lhes: “*quando quiserem, podem começar*”.

Em seguida elas fizeram a roda, e envolvidas pela brincadeira escolhida, deram-se as mãos sem nem observar se estavam diante de meninos ou meninas. Indiferentes a isso, passaram a cantar e a brincar em conjunto.

Algo bem diferente das confusões anteriores, quando se recusavam a dar as mãos, agora estavam todas realizando a lição – e se divertindo com ela. Possivelmente tornamos nos mais próximas – professora e alunos/as –, possivelmente a liberdade dada a elas nesta aula permitiu-lhes expressar seus sentidos de gênero (ou talvez “*não sentidos*” de gênero). Tornou-se interessante perceber o quê as crianças expressavam acerca do gênero e o que a escola dizia a elas, por meio de suas professoras e das normas criadas.

Eis que, após um longo e cansativo dia de trabalho, ouço ao longe um toque sonoro, aquele mesmo som do início do texto e que agora nos avisa que as aulas se encerraram neste duradouro dia de trabalho. Vejo-me diante de crianças correndo rapidamente, algumas acenando para mim singelos *tchaus*, outras me beijando. Procuo por Tininha, mas ela já se foi, assim como as demais, assim como Paulinha, Michel, Paloma, Pedro, Tuca, Samanta, Marcelina, Lúcio, Joel e tantas outras que, com suas infinitas singularidades, dão vida ao espaço escolar. A diversidade de ser das crianças, seus trejeitos e encantos pessoais nos desafiam do alto de nossa altivez e nos colocam num campo de incertezas. Elas ousam compor, por entre verdades intocáveis, outras formas de vida, reveladas, neste caso, no contexto escolar.

Restamos eu e três meninos correndo em direção à quadra com uma bola nas mãos, e um ar bem avermelhado e saudoso de final de tarde que recobre o céu e estes relatos.

5 Os sentidos de gênero das crianças na/da escola

Algumas questões percorrem todo o texto: quais os sentidos de gênero entre as crianças nas aulas de educação física? Os sentidos binários de gênero fazem sentido às crianças? Quais normas de inteligibilidade corporal relacionadas ao gênero estão presentes nas aulas de educação física?

Relembremos brevemente nossas personagens: Tininha, que adora correr e empurrar; a dedicada Paulinha; Michel, inteligente e incansável nos anseios futebolísticos; Paloma, meiga e silenciosa; Pedro, bem nervoso; Tuca, alta e alegre; Samanta, fugidia; Marcelina, moleca; Lúcio, dançarino distante e Joel, muito espoleta. Como juntá-los em categorias que se dilaceram entre duas imagens corporais? Por ventura imaginemos, como no senso comum, que meninas gostam de dançar, o que faremos com Lúcio? Ou pensemos nelas como seres afáveis, como colocar aí Tininha e seus empurrões, ou Marcelina e sua indiferença a isso?

Já de imediato apresentamos um argumento central: gênero, para as crianças da 1ª. e 2ª. séries nesta escola, é algo sem muita fixidez. Elas caminham de um extremo ao outro sem ao menos se darem conta das paisagens que aludem. Como Tininha que chega à escola muito enfeitada e vai embora sempre bem empoeirada.

Quais os sentidos de gênero entre as crianças no contexto escolar e como elas se relacionam?

De maneira geral, observei duas expressões de um sentido de gênero que se intercalavam: um encenado diante de mim como professora e outro vivido pelas crianças em momentos mais espontâneos e sem a minha intervenção direta, de alguma maneira fora das normas escolares.

A primeira expressão desse sentido³⁰ revelou-se ligeirinha e esparramada diante de mim, fácil de ser vista. Com ela as crianças pareciam se negar – e realmente, firmemente se negavam - a interagir entre si, meninos e meninas, criando fronteiras e deixando no ar uma bronca noção de incomensurabilidade ou, se preferirem, de uma distância intocável, uma natureza distinta entre meninas e meninos.

³⁰ Primeira simplesmente porque a enxerguei antes da outra

Durante algumas aulas de educação física as crianças facilmente reproduziam esses sentidos fronteirios de gênero, com uma naturalidade que denunciava tratar-se da coisa certa a ser representada nestes momentos: meninas e meninos se recusavam a segurar as mãos nas brincadeiras de roda; sentavam-se separadamente na grama; marcavam fronteiras entre si na realização de brincadeiras em que deveriam escolher um/a colega; firmavam espaços distintos nas filas de entrada e de saída das salas de aula e também na de merenda escolar; pareciam assumir verdadeiramente essa distância intocável entre meninos e meninas.

Algumas crianças riam dos/as colegas que se recusavam a dar as mãos no encontro da roda que separava meninas de meninos para a cantiga, achavam graça ou ostentavam um riso provocativo, malicioso e davam graças por não estarem elas no encontro da roda. Estas, por sua vez, reafirmavam suas recusas, demonstrando incômodo, vergonha, por vezes braveza comigo e com as demais crianças.

Quando a situação envolvia todas, como no caso da grama em que as crianças se sentaram em duas fileiras separadas, a recusa em se misturarem era evidenciada por todas, em meio a risadas, protestos e gestos exaltados. Mesmo no gesto de Michel, que levantou e foi se sentar ao lado das meninas na grama, seu olhar e seus trejeitos denunciavam um sentido mais satírico do que igualitário. Ele queria perturbá-las – o que conseguiu – revelando que conhecia e fez uso desses sentidos segregatórios de gênero que perpassam o contexto escolar para fazer uma, digamos, diversão à parte.

Isso tudo foi muito real diante de meus olhos. Tudo era, no entanto, exaltado e mímico demais. A incerteza diante da concretude desses atos das crianças surgiu quando, no decorrer do ano letivo, elas realizaram brincadeiras que embaralhavam todas essas fronteiras entre meninos e meninas durante as aulas de educação física. Isso nos colocou - como dizem, “*uma pulga atrás da orelha*” e lançou algumas incertezas diante da “fixidez” da expressão fronteira de gênero entre as crianças, causando dúvidas acerca das certezas ora *afirmadas* por elas, deixando no ar um cheiro que era, até então, desconhecido: o de um sentido de gênero que continha as separações entre as crianças, mas que revelava outros significados não congruentes com as distâncias entre meninas e meninos que o aparato de gênero parece produzir em nossa sociedade.

Este se revelou nos momentos espontâneos por meio de algumas brincadeiras iniciadas pelas crianças. Momentos nos quais elas não estavam realizando atividades diretamente dirigidas por mim, estando, de alguma maneira, esquecidas das normas disciplinares da escola.

Como quando brincavam, meninas e meninos, de ônibus em cima de uma amoreira, todas juntas numa viagem para “*longe*” da escola; ou quando brincavam livremente de roda cantada, a mesma brincadeira na qual em aula se recusaram a dar as mãos, e agora, comigo um pouco distante, organizavam-se e brincavam sem recusas, divertindo-se bastante longe do olhar aprovador/reprovador que inevitavelmente (ou infelizmente) investe – e às vezes resume - o corpo docente.

Ou ainda, quando também numa brincadeira de roda inédita nas aulas e trazida espontaneamente num momento descontraído entre elas, as crianças cantavam, rodavam e caíam umas sobre as outras na grama, causando um imenso contato corporal entre elas, no qual meninas caíam em cima de meninos e vice-versa e nem se preocupavam em saber quem caía em cima de quem, em meio a sorrisos, cabelos esvoaçados, terra e grama marcando os corpos cobertos pelas roupas.

Nestes momentos não havia um marcador de fronteiras entre meninos e meninas, sendo visíveis somente crianças brincando e se divertindo. Gênero, como uma norma que disciplina os corpos e estabelece lugares distantes entre as crianças, não fazia muito sentido ali, seria impossível vê-lo desenhando as marcas fronteiriças e incomensuráveis de outrora.

Diante dessa encruzilhada, quer dizer, desses sentidos de gênero que se materializavam nos atos das crianças, um em que estas pareciam demarcar fronteiras entre meninos e meninas e outro no qual elas se embaralhavam sem separações, perguntamo-nos como seria possível a existência desses dois sentidos que pareciam se opor, se anular constantemente, inviabilizando qualquer materialização corpórea? Ora, como uma criança pode possuir sentidos segregatórios de gênero e ao mesmo tempo não possuí-los? Iniciávamos, assim, a interpretação desses atos das crianças, tentando revelar a rede de significados que os envolvia na escola.

As distintas reações entre as crianças revelavam que as construções de gênero não são fixas no tempo e no espaço e dependem das experiências que vivem/formam os sujeitos. As suas reações coletivas generificadas durante as aulas estavam marcadas por processos locais, envolvidas nas relações de poder que permeiam o contexto escolar.

Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (BRAH, 2006, p.361).

Era preciso ir mais ao fundo, mergulhar na densidade desses sentidos de gênero para interpretar seus significados nos atos das crianças, enveredar por esses *verdes* campos cobertos de *rosas* que colorem as suas práticas culturais na escola.

Na tentativa de realizar esse aprofundamento, um **primeiro** apontamento que podemos fazer é que os sentidos de gênero expressos pelas crianças dependem da situação vivenciada por elas na escola. Por mais óbvio que possa soar essa afirmação, é comum e ocorre bastante na escola uma naturalização do sentido fronteiro de gênero, fixando como natural às crianças a separação entre meninas e meninos.

Infelizmente, emana da escola por meio das/os professoras/es, funcionárias, da direção essa imagem fronteira de gênero, a qual se materializava por meio das normas escolares: nas filas de entrada e saída separadas entre meninos e meninas, nas expectativas de êxito das crianças por parte das professoras, nas condutas e falas pessoais generificadas do corpo docente/funcionárias/direção. Segundo Delamont (1985), as escolas ampliam em seus cotidianos algumas normas rígidas de gênero que supostamente existem fora delas.

Portanto, quando estavam em aulas regidas pelas normas da instituição escolar e por professoras que constantemente as reiteravam, as crianças ampliavam as recusas em se relacionarem, emanando delas uma falsa imagem de incorporação das fronteiras de gênero. Essa é a reação das crianças diante dos sentidos de gênero *da* escola.

No entanto, quando as crianças estavam vivendo situações de alguma maneira não institucionalizadas, elas não reproduziam essas recusas e brincavam sem demarcações entre meninos e meninas, sem expressar as separações tão visíveis de outrora. Esses são os sentidos de gênero das crianças *na* escola, os quais estão mais ocultos, quase imperceptíveis pelo manto disciplinar que recobre a instituição escolar, e que tem no gênero uma maneira de dimensionar condutas e comportamentos pessoais.

O contexto escolar condensa essas duas expressões de gênero, seja na valorização das normas segregatórias de gênero por parte da instituição escolar, seja, com isso, no

ocultamento de outras expressões entre as crianças. Mas as crianças, no cotidiano escolar, encontram e constroem brechas para escapar desse controle e simplesmente brincar umas com as outras, sem fronteiras entre si.

Essas brincadeiras, como a de pega-pega durante os intervalos das aulas, aquela brincadeira a qual Tininha adorava fazer antes das filas, eram quase sempre adjetivadas como desordem, bagunça, porque causavam, inevitavelmente, correria e barulho, contendo em si, mesmo sem querer, um toque de transgressão aos sentidos disciplinares da instituição escolar³¹.

Até este momento podemos perceber a escola como um elemento central na compreensão/instituição dos atos generificados das crianças, e este já é nosso **segundo** apontamento.

A escola está largamente marcada por “vozes” que ditam normas disciplinares generificadas, investidas pelos/as educadores/as. É uma instituição que se volta à educação dos corpos das crianças, estendendo suas mãos como uma maneira de discipliná-las e de ensinar-lhes condutas “*socialmente aceitas*”, entre as quais, encontramos sentidos segregatórios entre meninas e meninos.

A leitura de corpo que prevalece na instituição escolar o postula como um organismo com duas naturezas sexuais, às quais fixam distintos comportamentos, modos de vestir, lugares comuns, gostos e brincadeiras entre meninos e meninas e revelam um imaginário que diferencia e naturaliza as crianças.

Se na primeira semana de aulas na escola o que prevaleceu entre as crianças foi um constante corre-corre, pega-pega, gritos e corpos se cruzando, se tocando sem muitos pudores e com grande contato corporal, posteriormente, com a instituição das filas e com um discurso segregatório entre meninos e meninas, dentre outras possibilidades de controle de seus corpos, o que prevaleceu foi a imposição de normas disciplinares diante dessas suas “*liberdades*”. No entanto, as crianças constantemente encontravam meios de fugir desse controle, como as brincadeiras que observamos nos momentos não regrados das aulas.

A escola, historicamente, tem sido um dos espaços nos quais o aparato de gênero investe seus laços de sentidos nos corpos, por meio da educação das crianças. Ela

³¹ Certa vez, a diretora, que trabalhou no período estudado na escola, entrou em uma sala de aula a pedido da professora e discursou às crianças da segunda série: “*A escola é lugar de silêncio. Quando vocês vão à igreja, vocês fazem esse barulho?*” Uma comparação, no mínimo, problemática para uma instituição que é laica e que se volta à educação de crianças e jovens.

configura um dos lugares pelos quais, cotidianamente, os sujeitos entram em contato com certos modos disciplinares que se direcionam ao controle dos corpos³² (Foucault, 1985).

Felizmente, foi possível ver as crianças, especialmente no final do ano letivo, brincando conjuntamente e se tocando, caindo umas sobre as outras, sorrindo à margem de todos esses sentidos revelados por meio das aulas de educação física e em outros momentos escolares.

Decorre destes dois apontamentos que as maneiras como as crianças percebem esse sentido fronteiro de gênero **da** escola parece ser de imediato marcado pela “heterossexualidade compulsória”³³ ou, como é verbalizado entre elas quando uma menina e um menino se unem durante as aulas: “*ta namorando, ta namorando*”, conformando uma constante invocação de namoro entre meninas e meninos.

Disso surge nosso **terceiro** apontamento: as cenas de recusa entre meninos e meninas em se relacionarem durante as aulas foram causadas porque as crianças temem ser vistas pelas demais pessoas como namoradas e não porque elas se vêem, meninos e meninas, como seres distintos entre si, intocáveis e distantes.

Apesar de ser bastante enigmático para alguns e, dito dessa maneira, incompreensível para as crianças, esse termo “heterossexualidade compulsória” resume alguns sentidos hegemônicos de corpo na escola que se expressam por meio da relação naturalizada entre sexo, gênero e desejo.

Nessa articulação, como vimos no capítulo 1, os corpos fazem sentido quando revelam “(...) *um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade*” (BUTLER, 2003, p.215-216). Um dos efeitos dessa “*grade de inteligibilidade corporal*” resulta na produção de imagens distintas de corpos, nas quais o termo feminino se diferencia do termo masculino, encerrando e consolidando sua estrutura binária por meio do desejo heterossexual (BUTLER, 2003).

As recusas das crianças em se relacionarem em alguns momentos da aula ecoavam como uma tentativa de se distanciarem desses lugares supostamente binários do corpo, seja porque os momentos institucionais escolares evocavam e aludiam às normas de gênero

³² Por muitas vezes essa “ordem” somente é conquistada usando um tom brusco, ou cínico, expondo esta ou aquela criança às demais.

³³ Termo utilizado por Judith Butler (2003) e cunhado por Adrienne Rich em 1980.

expressas pela heterossexualidade compulsória, seja porque as crianças demonstravam não desejar essa prática amorosa neste momento de suas vidas.

De tal forma que seria errôneo afirmar que é porque se sentiam diferentes e distantes, nos termos de uma leitura corporal incomensurável, que meninos e meninas se recusavam a dar as mãos durante as aulas de educação física.

Essa leitura, na verdade, parece ser invocada pela grade de inteligibilidade de gênero, a qual compõe uma imagem binária de criança por meio da estabilidade de sentidos que a naturalização das relações sócio-culturais reflete, e com isso um “chão” no qual professoras/es possam se equilibrar e compor suas percepções acerca das crianças, mesmo que isso incorra silenciosamente em erros pedagógicos referentes ao apagamento das diferenças entre as crianças.

As recusas ou, como prefiro, as encenações de recusas vinham recheadas de graça, provocações e risos das demais crianças, enquanto que outras encenavam não aceitar coletivamente, nem sob a forma de brincadeira, insinuações de namoros ou paixões. E, como as crianças são extremamente sensíveis e sensíveis e adoram situações risíveis, quaisquer contatos corporais entre meninas e meninos durante as aulas eram de imediato artigos de zombaria das demais.

E com isso as cenas de recusas e a conseqüente separação entre meninos e meninas durante as aulas, pelo receio de serem perturbadas pelas demais crianças. Cada criança cuida de si e instaura um estado de vigilância para não ser motivo de riso das demais, ao mesmo tempo em que se mantém atenta para *pegar* outra criança e zombar dela.

Estava em foco nestes momentos a recusa às relações amorosas, quiçá, portanto, a recusa aos binarismos que orientam a prática da heterossexualidade compulsória. Quando estão, de alguma maneira, fora desse sentido de gênero que a instituição escolar condensa, o qual tende a separar as crianças e atribuir expectativas distintas entre meninas e meninos, as crianças brincavam sem recusas, como pude observar.

De modo que já estamos nos referindo à nossa segunda questão: os sentidos de gênero binários fazem sentidos às crianças? Fazem. No entanto, elas não os reiteram, ao menos não nos dois primeiros anos de escolarização. As crianças parecem perceber parte da dicotomia entre meninas e meninos orientada pela heterossexualidade e tendem a não reproduzi-la neste momento de suas vidas, ao menos em situações institucionalizadas pela escola.

A confusão gerada no caso do “*saco de batatas*” demonstra bem esse sentido, quando um menino, de certa maneira influenciado pelo meu estranhamento acerca da negação das crianças em se darem as mãos para fechar a roda, comentou que seguraria nas mãos de uma das meninas, sem problemas e é, por isso, acusado por outro menino de namorá-la.

De imediato o acusado saiu correndo em direção ao acusador que fugiu pela escola, em meio a olhares e risadas, num gesto que demonstrou bem sua insatisfação para as demais crianças e professora, e, de certa forma, continha a insatisfação da menina também. A menina permaneceu inquieta em seu lugar e foi amparada por outras meninas. É notável que nenhuma menina corresse e que somente os meninos agiram explosivamente.

Existia um sentimento amoroso entre as duas crianças? Talvez sim, uma amizade diferente, mais carinhosa e próxima elas possuíam. Elas poderiam demonstrar isso publicamente? Certamente não, ao menos não na escola, sob o risco de serem enquadradas nas maneiras de amar orientada pela heterossexualidade compulsória e, com isso, serem constantemente chateadas pelas demais crianças e também mais vigiadas pelo corpo docente e administrativo local ou, no mínimo, de se transformarem em motivo de piadinhas na escola³⁴.

No mais, diante dos sentidos de gênero da escola, parece não haver entre as crianças uma incorporação ou uma reiteração das fronteiras em seus cotidianos escolares, pois, como afirma Butler (2003), seria ingênuo acreditar que a normatividade reflete a essência do ser.

Mesmo que não esteja condensado nestes gestos das crianças um sentido declarado de transgressão às normas hegemônicas de gênero, permanece vivo o sentido de que este “palavrão”, a “*heterossexualidade compulsória*”, é uma construção sócio-cultural em nossas vidas, e por isso, distintos arranjos corporais podem emergir - e já emergem - por meio dela.

Por fim, o que a princípio parecia gritar uma assunção das fronteiras entre meninos e meninas por meio das recusas em darem-se as mãos e em relacionarem-se em alguns momentos “teatrais” de aula, terminou por se revelar como um sussurro de negação aos sentidos que “obrigam” meninos e meninas a sempre se envolverem afetivamente como namorados. Assim, o termo heterossexual não representa a categoria criança nas duas primeiras séries do ensino fundamental. Mas as crianças nem se dão conta disso, e nos diriam “*hetero o quê, professora?!*”

³⁴ As crianças amam, mas seus amores não seguem a lógica da heterossexualidade compulsória.

De tal modo que já podemos questionar as normas segregatórias de gênero da escola, pois as crianças não têm para si uma suposta distinção incomensurável entre meninos e meninas na realização das aulas. Porque gerar essa distinção entre elas?

Acaso as escolas construíssem uma proposta político-pedagógica e um constante repensar a prática docente a fim de não dizer esses sentidos segregatórios às crianças, ela não estaria contribuindo para uma realidade igualitária no contexto escolar? Quem sabe, não estaria atuando na superação desses sentidos para além dos muros escolares?

O **quarto** apontamento aprofunda o terceiro com a afirmação de que no contexto escolar, lugar no qual gênero emana seus laços de sentidos – e de poderes – aquilo legítima sua retórica parece estar inscrito numa concepção estratigráfica de ser humano³⁵.

Esta compreensão de ser humano, que tem em última instância uma idéia de verdade universal, segura e certa – a natureza – e que determina os desenvolvimentos sócio-culturais, tem em sua base o que Geertz (1989) chamou de visão estratigráfica de ser humano, na qual a natureza humana é revestida por camadas³⁶.

Essa concepção produz a naturalização de processos que são constituídos sócio-culturalmente. No entendimento estratigráfico, gênero seria tudo aquilo que, colado ao sexo biológico, diria respeito a um universo cultural feminino/mulher e outro ao masculino/homem.

Ou seja, quando se olha para um “corpo sempre sexuado” e se fixa nele um gênero, condensando gostos, comportamentos, aparências, lugares binários de poder na sociedade, o que permite realizar essa articulação direta é uma visão estratigráfica sobre o ser humano.

A partir dessa visão de ser humano, permanece rígida e “*natural*” a noção de incompatibilidade entre as crianças, a qual fixa nos corpos infantis uma idéia de natureza sexual distinta e exalta uma leitura corporal generificada ancorada em certas diferenças biológicas. No contexto escolar, esse sentido naturalizado de gênero está bastante presente, associando “*naturalmente*” sexo a gênero, e estabelecendo lugares sócio-culturais distintos às crianças.

No entanto, quando eu perguntava às crianças porque meninos e meninas não davam as mãos na roda para a cantiga, elas respondiam “*porque não sou um saco de batatas*”, ou, diante da pergunta “*o que era menino ou menina?*”, elas diziam “*é porque menino pega a*

³⁵ Termo usado por Clifford Geertz (1989).

³⁶ Esta concepção encontra-se detalhada no primeiro capítulo.

menina e beija”. Em ambos os casos não estavam evidenciados uma noção naturalizante de seus corpos, mas uma configuração cultural da relação entre meninos e meninas.

Afora a concepção estratigráfica bastante presente na escola, podemos compor um pressuposto sintético de ser humano, no qual a cultura e a natureza não estabelecem entre si uma concorrência, mas sim uma ocorrência simultânea e indissociável (GEERTZ, 1989).

Esse saber sobre o ser humano rasga de imediato qualquer transposição mecânica entre sexo, gênero, desejo e permite compreender o contexto escolar não do ponto de vista de uma *natureza* intrínseca às crianças, mas como um local no qual estão em jogo diferentes concepções, crenças, conflitos e decisões que podem tanto reforçar sentidos de desigualdades, como criar um contexto no qual as diferenças não resultem em assimetrias sociais.

O contexto escolar exacerba as fronteiras de gênero por meio do disciplinamento investido sobre os corpos das crianças, o que termina por causar várias cenas de violência entre elas. Brigas por lugares na fila, empurrões, arranhões, choques entre meninos e meninas sempre terminavam em choros, excessos de raiva, palavrões, assimetrias nas quais meninas e meninos se viam inseridos.

Esses lugares sociais distintos entre meninos e meninas se tornavam absurdamente visíveis nas filas separadas entre ambas. Emanava daí rígidas distâncias entre as crianças. Era evocado também pelas professoras, quando aludiam às expectativas que tinham de meninas e meninos, tal como nos revelou, sem saber, uma professora ao se referir à Marcelina dizendo “*essa aí bem faz coisas que nem menino faz!*”, ou ainda “*ela só gosta de brincar com menino!*”. Ou quando, cansada, disse-me uma professora que havia desistido de ensinar Lúcio. Ou outra, referindo-se a Michel, dizia não compreender porque ele, tão indisciplinado, era, “*por incrível que pareça*”, uma das crianças “*primeiras*” da sala. Essas falas revelam que as professoras naturalizavam um sentido de criança e este continha marcas do aparato de gênero.

Em resumo, os sentidos de gênero entre as crianças dependem das situações por elas vividas na escola. Quando estão em situações regradas, como nas aulas, meninos e meninas recusam-se a relacionar-se porque temem serem vistos pelos demais como namorados. Essa alusão a namoros está contida na instituição escolar porque, quando estão distantes das normas escolares, as crianças não espelham essas recusas.

Assim, o que aparentemente poderia ser percebido como uma distinção de gênero, com um sentido fronteiro entre meninas e meninos e que se materializava nas suas

recusas em relacionarem-se diante de algumas situações da aula, revelou-se como um lugar comum na escola que distanciava meninos e meninas antes de haver essa separação rígida entre as crianças, pois nos momentos mais espontâneos não era visível essa distinção.

Cabe-nos a reflexão: o que temos visto se desenhar nos corpos das crianças? Como esperamos que ajam em termos de gênero? O que esse olhar atribui às crianças: limites ou infinitas possibilidades de se realizar na escola? É possível/desejoso mudar essa compreensão? Por que mudar, e como mudar?

Esses quatro primeiros apontamentos fazem referência à relação entre as crianças e os sentidos de gênero na/da escola. Até que ponto um produz o outro, ou um envolve o outro, não podemos inferir, seria impossível determinar com franqueza matemática. Aliás, esta nos parece ser uma questão inócua, pois as vidas, para além das normas, constroem seus próprios sentidos em seus arranjos cotidianos.

A partir de agora iremos nos referir mais às particularidades de gênero que algumas crianças revelaram em seus cotidianos na escola. Sairemos dessa configuração geral dos sentidos de gênero na escola, que permeiam o contexto escolar, para buscar aquilo que elas pareciam incorporar para si em suas experiências cotidianas ou, ainda, os efeitos das normas de gênero na vida escolar de algumas crianças que, por algum motivo, escapavam às normas de inteligibilidade corporal que o aparato de gênero visa produzir.

No entanto, essas particularidades não são fixas e imutáveis e também dependem da situação vivida na escola. As características que referenciaremos a seguir persistiam nas crianças com o decorrer das aulas, mas nem por isso as resumia a elas. É como se tirássemos uma foto das situações que revelavam alguns sentidos entre as crianças durante a pesquisa de campo e após isso os arranjos pessoais seguissem seus traçados em suas vidas.

As diferenças que constantemente podemos observar nas crianças não são sinônimos de desigualdade. É somente no contexto em que se materializam as relações sociais que podemos observar como essas diferenças se estabelecem e se elas geram desigualdades entre as crianças (BRAH, 2006).

Se por um lado concordamos que meninos e meninas estão submetidos a desenhos pré-estabelecidos de acordo com a composição corporal que possuem, por outro podemos afirmar que por mais que estes desenhos invistam numa estética e gestualidade corporal binária, não podemos transferi-la mecanicamente à realidade das crianças.

Sobre esse aspecto podemos lembrar de Marcelina e de sua gestualidade particular, de suas caretas e feitos espetaculares, tal como o fez durante uma aula com cordas, na qual ela inventou uma maneira especial e inédita entre as crianças para saltá-la. Ela nos permite questionar qualquer idéia que se fixa no binômio entre feminino e masculino, pois nem lá e nem cá poderíamos vê-la. Mesmo depois, quando começou a vir “*vestida de menininha*” para a escola, por dentro da roupa e em seus gestos ela permanecia diferente desse desenho destinado às meninas.

No entanto, essa mudança coincidiu com o fato de que ela começou a entender as lições em sala de aula e a fazê-las. É bem possível que seus avanços escolares também estejam ligados aos cuidados que supostamente ela passou a receber em sua casa, os quais foram expressos pela visita de sua madrastra à escola e também pelo zelo contido em suas vestimentas.

Esse despertar para as letras envolveu de tal modo Marcelina que era perceptível sua satisfação em seus sorrisos quando terminava a lição e na maneira como parecia “*engolir*” o caderno e “*enfiar*” seu rostinho na carteira, lembrando-nos constantemente de suas peculiaridades.

Uma vez o fez diante de mim, emitindo um som engraçado “*ihhhhh*” e batendo leve e repetidamente a cabeça no caderno que estava em cima da carteira, como que desejando fazer entrar a lição dentro de seu corpo.

De certa maneira, podemos questionar se estes cuidados associados ao feminino, que passaram a fazer parte de sua aparência cotidiana, não a situaram num lugar na escola no qual meninas são constantemente construídas como sendo atenciosas, estudiosas, dedicadas, esforçadas, em detrimento da Marcelina de *antes*, vista como descuidada e desatenta.

Mas quem a via dessa maneira? Aqui podemos afirmar que a diferença que constituía Marcelina estabelecia com as demais pessoas na escola uma desigualdade, pois os cuidados com relação a seu aprendizado não eram os mesmos. Foi somente quando ela foi encaixada (ou se encaixou?!) numa perspectiva de menina que passou a ser atendida em suas necessidades de aprendizagem.

Carvalho (2001) afirma que muitos estudos em diferentes países apontam para um pensamento dos/as professores/as acerca das *capacidades* distintas entre meninas e meninos brancos. As meninas brancas foram comumente descritas pelas professoras em sua pesquisa como boas alunas, estudiosas, responsáveis, organizadas... mas “*menos*” inteligentes que os

meninos brancos. Estes, por sua vez, eram descritos como bagunceiros, agitados, indisciplinados e inteligentes (CARVALHO, 2001).

Ora, quando Marcelina não se encaixava nesse padrão de feminilidade e, certa vez, sua professora de sala disse-me, em bom tom “*essa aí faz coisas que nem menino faz!*”, ela não estava alfabetizada. No entanto, quando aparentemente ela foi enquadrada no padrão de feminilidade, vem com ele esse despertar para as letras. Quem despertou? Marcelina? Sua professora? Seus familiares? Seus colegas? A escola? Todos?!

O trabalho como educador/a exige constante vigilância para não cairmos nas armadilhas que nossas escolhas cotidianas podem produzir. Vale a reflexão: como eu – docente – ajo em sala/quadra de aula? Seleciono, mesmo inconscientemente, quais crianças como preferidas? Perceber as preferências é um primeiro passo para, como educadoras/es, não negligenciarmos o direito de aprender de todas as crianças, e com isso superar possíveis situações desiguais durante as aulas, as quais podem estar por vezes, imperceptíveis no dia-a-dia.

Tinha também revelava instigantes construções pessoais que nos auxiliaram a questionar as normatizações escolares. Vejamos. Ela chegava toda arrumadinha, intocada, e num primeiro olhar diríamos que representava bem uma imagem padronizada de menina. No entanto, depois de alguns minutos dentro da escola, todo esse sentido caía por terra. Ela corria e empurrava todo mundo, não parava sentada na carteira, era desatenta. Na quadra, adorava correr e fugir da aula, inventar histórias e brincar solta, sem ordenações. Ela nos pareceu um “*padrão não padrão*” na escola. Tinha, como muitas outras crianças na escola, passeiam entre as imagens de menino e menina que o aparato de gênero produz sem se situar em nenhum de seus extremos, ou sem ter extremos.

Diferentemente de Paula - a menina que foi escolhida pela turma para representar a sala no concurso de “*rainha da primavera*”. Paula incorporava bem os sentidos de menina que o aparato de gênero lhe informava: era meiga, comportada, atenciosa e estudiosa. Seus modos eram bastante semelhantes aos de outra menina, Paloma, não fosse uma coisa: Paloma é negra.

Nenhuma menina negra foi escolhida para representar sua classe durante esse concurso³⁷. Paloma também revelava modos e gestos suaves, delicados. No entanto, toda sua

³⁷ Na verdade, acreditamos que concursos como este de “rainha da primavera” deveriam ser banidos das escolas. No entanto eles acontecem com bastante frequência nestes espaços públicos.

doçura e seus belos modos não foram o suficiente para que a turma a elegesse como representante da beleza da classe.

Paloma parecia esforçar-se para conquistar a admiração dos demais, como quando passava batom e aparecia diante das professoras, ou quando solicitava a alguém que arrumasse seus cabelos. E isso era comum também nas outras meninas, que sempre levavam lacinhos, batons, adornos e pinturas destinadas ao corpo³⁸.

Todas as meninas estão sujeitas a um constante apelo a serem “belas”, como parte do próprio sentido de feminino, o que gera um padrão de inteligibilidade que estabelece coerência aos seus corpos. E esse padrão tem como dominância a cor branca. Dificilmente uma menina negra será admirada por sua “beleza natural”, tal como era Paulinha, porque o que gênero estabelece como viável aos corpos das meninas tem antes uma cor, e esta exclui meninas negras. Ou melhor, lhes reserva um sentido de “menos menina” a elas. O constante apelo à uma beleza branca pesa à vida das meninas, gerando desigualdades no contexto escolar.

As relações entre as crianças negras e brancas durante as aulas de educação física revelaram assimetrias entre elas³⁹, situando as crianças brancas num campo de dominância. Segundo BRAH (2006), tanto negros como brancos “(...) *experimentam seu gênero, classe, e sexualidade através da ‘raça’*. *A racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância*” (BRAH, 2006, p.345).

Os adornos destinados ao corpo soavam como uma gostosa brincadeira às meninas (Paloma ria de nós quando olhávamos seus lábios pintados). No entanto, as maneiras como os cuidados com a aparência do corpo estão atrelados a um corpo branco de menina como sinônimo de beleza infantil instituí entre as crianças efeitos distintos e assimétricos diante dessa norma de beleza.

A dominância com relação à aparência do corpo feminino é estabelecida pelo biótipo branco: olhos e peles claras, cabelos lisos que configuram a idéia de beleza feminina. As meninas estão constantemente submetidas a estes modelos e ao mesmo tempo são estimuladas a reproduzi-los também no ambiente escolar.

³⁸ Basta vermos o desenho na porta do banheiro feminino: uma garota, uma bolsa, lábios pintados, cabelos arrumados...

³⁹ Lembremos das brincadeiras de roda, quando uma menina se recusou a dar as mãos para Tuca, ou quando, cansadas, Tuca, Paloma e Samanta reclamaram às demais crianças e a mim que não eram escolhidas para brincar porque eram feias.

Esse padrão de inteligibilidade corporal feminina parece causar uma invisibilidade nos corpos das *outras* meninas, em especial nas crianças negras, um silêncio rompido *apenas* pelas constantes intrigas que outras crianças criam com elas. Como no caso vivido por Paloma quando um menino a chamou de “*cabelo bombril*”.

Duas palavras nada inocentes que, ditas daquela maneira, no calor de uma confusão entre as crianças, revelava sentidos de ofensa, de feiúra, de “*menos*” menina a Paloma, oprimindo-a diante da boca enorme que as expressava sem cessar. Elas continham uma expectativa de beleza infantil a qual Paloma não representava. Dizer “*cabelo bombril*” continha que ser bela é ter cabelos lisos e não enroladinhos como os de Paloma. Assim, suas características étnicas deveriam diminuí-la, enfeia-la diante das demais crianças.

O silêncio das demais crianças enquanto o menino gritava “*cabelo bombril*” caía como um raio que, antes de ensurdecer, é capaz de irromper as vidas ao redor. Com os olhos lacrimejantes, Paloma sentou-se em silêncio.

Esses silêncios tornam a discriminação a que estão sujeitas as crianças negras quase imperceptíveis na escola. Mas a menina que “*não*” aprende é negra, a menina que se achou feia é negra. As crianças quando querem ofendê-las criam xingamentos relacionados às suas características étnicas, como se isso as diminuísse; a menina que demora a ser escolhida nas brincadeiras de roda também é negra; e a primeira menina escolhida no início da roda era branca, a segunda e a terceira também. A menina branca nunca sentiu uma recusa de outra criança diante de suas mãos estendidas, como Tuca sentiu durante a aula; e a menina branca parece ser a preferida da professora, por ser “*inteligente*”.

Embora se situe à margem das normas instituídas na escola⁴⁰, isso tudo é bem visível e, infelizmente, compõe a melodia que embala o cotidiano escolar, com sons ora bruscos, ora sussurros doloridos. No entanto, não foi difícil perceber os conflitos raciais presentes no ambiente escolar.

O preconceito não foi tolerado quando exposto, como no caso da criança da quarta série, quando um garoto branco silenciosamente passava as mãos por sobre a pele de seu braço e olhava com desprezo para a menina negra articulando em seus lábios os dizeres “*fedida*”. Durante as atividades na aula de educação física, presenciamos situações que evidenciavam a

⁴⁰ Lembremos que as divisões entre meninos e meninas são bastante utilizadas na escola, nas filas de entrada, na organização das aulas, gerando normas que separam meninos e meninas.

discriminação: na recusa em segurar nas mãos de Tuca para fechar uma roda, na demora em escolher as meninas negras numa brincadeira que envolvia escolhas entre as crianças, no xingamento direto à Paloma.

No mais, o silêncio de Paloma diante da discriminação não significava que ela incorporava a opressão. Pelo contrário, ela parecia sentir as constantes exclusões a que estava sujeita e o gesto de não querer aprender ou desrespeitar as ordens das professoras, em especial a de fazer a lição, é também um gesto de rebeldia, uma recusa em se situar num lugar eminentemente “*branco*”, quiçá uma tentativa de se afirmar como diferente, pois, como demonstrou Carvalho (2001), as meninas brancas são comumente vistas pelas/os professoras/es como inteligentes, obedientes e estudiosas.

Tuca, Paloma e Samanta⁴¹ reagiam assim, silenciosamente não faziam nada do que lhes era solicitado. Durante as aulas de educação física, elas permaneciam distantes e, por mais esforço em fazê-las se interessar, elas firmemente se recusavam a experimentar coletivamente a aula.

Portanto, o padrão de inteligibilidade corporal que afeta as meninas tem como dominância uma noção de beleza branca, a qual se articula a uma idéia de inteligência feminina. As meninas que fogem a esse modelo estão constantemente marcadas por essa imagem de dominância e secundarizadas por ela nas brincadeiras e no cotidiano escolar. E, por mais que uma menina negra se arrume com laços e fitas, batons e afins, ela dificilmente teria para si o mesmo poder que uma menina branca representa no imaginário acerca da beleza e da inteligência infantil. Como resultado desses sentidos de gênero entre as crianças, têm-se relações de desigualdade no contexto escolar.

Algumas crianças revelam um cuidado com a aparência do corpo. No uso dos cabelos, nos enfeites, nos modos de vestir-se. Nas meninas esses cuidados estão mais aparentes. No entanto, os meninos apareciam com gel nos cabelos, bonés, cintas nas calças, colares, anéis... de tal modo que podemos afirmar que tanto para meninas quanto para meninos o cuidado com a aparência é algo considerável.

Mas com os meninos acontece algo diferente, ao menos nas aulas de educação física. O que está em jogo entre eles é um padrão de inteligibilidade corporal relacionado mais

⁴¹ Como vimos no capítulo anterior, Samanta não é negra, mas era também importunada pelas demais crianças de sua turma, talvez por suas recusas em fazer qualquer lição, talvez porque suas melhores amigas eram negras e, com isso, de alguma maneira, ela assumia para si essa negritude.

com a esperteza e agilidade corporal do que com a beleza. Desde muito cedo os meninos são estimulados a praticar esportes, em especial o futebol, configurando uma inteligibilidade corporal associada à agilidade para os esportes e/ou a força física.

Assim, os meninos que não se ajeitam com a prática esportiva, especialmente o futebol, são importunados pelos demais, num sentido de “menos menino”, porque na sociedade brasileira, os esportes associam-se a um sentido de masculinidade dominante (SABO, 2002)⁴². No entanto, como afirma Altmann (1998), a existência dessa imagem hegemônica de masculinidade atrelada aos esportes não significa que não existam outras formas de masculinidades.

O esporte, considerando o contexto escolar, proporciona o domínio e maior ocupação dos espaços na escola pelos meninos (ALTMANN, 1998). Durante a aula livre com as duas primeiras séries, descrita no capítulo anterior, se pode constatar a utilização exclusiva da quadra pelos meninos que brincavam de futebol, e as demais crianças circulavam e brincavam ao redor. Felizmente, nesta escola, o espaço ao redor é amplo, arborizado e gramado.

Michel, apaixonado por futebol, sempre tomava a iniciativa solicitando esse conteúdo na aula. O futebol era efetivamente um gosto da maioria dos meninos e a grande maioria das meninas não sabia jogá-lo e, sendo elas da primeira e segunda séries, pareciam nem se importar muito com isso⁴³. Altmann (1998), em sua pesquisa com as crianças da 5ª. série, elucidou algumas estratégias que as meninas criavam para ocupar a quadra e jogar futebol, rompendo as fronteiras entre meninos e meninas nos esportes. A autora afirma que, mesmo diante dos gritos de “Marias-homem”, elas resistiam e ocupavam a quadra, ousando expor a diversidade de relações que as crianças constroem, reveladas por meio da articulação entre gênero e outros marcadores de diferenças sociais, em especial, na relação entre gênero e habilidades para os esportes.

O fato dos meninos jogarem futebol era percebido por muitos (inclusive pelas crianças) como um marco de gênero exaltado e não como uma diferença em suas aprendizagens corporais. Ou seja, os meninos sabiam jogar futebol porque eram meninos e as meninas não

⁴² Podemos ver esse sentido entre esportes e meninos também no desenho feito na porta do banheiro masculino, no capítulo 3, no qual um menino e seu skate expressam essa articulação. A imagem que se direciona ao público informa que ali é lugar de menino.

⁴³ As meninas da terceira e quarta série demonstravam interesse em aprender a jogar esse esporte. E as meninas do 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental protestaram pelo fato de haver somente turmas de treinamento extra-curriculares do futsal para meninos.

jogavam bem porque eram meninas, repercutindo numa naturalização dessa prática esportiva. No entanto, os meninos desde quando nascem são estimulados a gostar e a aprender esse esporte e o mesmo não ocorre com as meninas, que são mais estimuladas às atividades individuais e manuais. De maneira geral, os meninos são mais estimulados aos jogos coletivos durante o período pré-escolar ou mesmo em seus cotidianos escolares. E isso faz com que eles tenham mais facilidade com este conteúdo da educação física.

Essa compreensão nos permite questionar a articulação naturalizada entre meninos e esportes e, como professoras/es, nos permite vislumbrar uma prática docente na qual as crianças, independentemente de serem meninos ou meninas, possam aprender nas aulas, a partir da mediação entre os saberes que cada criança possui e o conhecimento da educação física. Daolio (2003) afirma ser importante respeitar as diferenças e ao mesmo tempo proporcionar às crianças as mesmas oportunidades de aprender.

“Há que se buscar as diferenças sem, no entanto, esquecer que elas não são tão diferentes assim que não permitam comparações e atuações conjuntas. E sem esquecer também que elas não são tão homogêneas assim que permitam uma comparação rápida e precipitada”(DAOLIO, 2003 p.118).

Aos/Às professores/as requer-se o reconhecimento de que as crianças são diferentes, e isso faz das aulas de educação física uma expressão da diversidade entre elas, permitindo a todas conhecer e ampliar as possibilidades de estar e mudar o mundo ao seu redor por meio da cultura corporal.

No mais, a articulação entre gênero e futebol possui significados que podem ampliar distâncias entre meninas e meninos e dificultar as aprendizagens. Seja porque o menino que gosta e já conhece a prática desse esporte não se coloca como aprendiz nas aulas, mas antes como competidor-demonstrador do que sabe, seja porque as crianças que não sabem jogá-lo não se dedicam muito para aprendê-lo, pois recebem informações que constantemente as desestimulam.

Diante desse emaranhado simbólico entre gênero, esporte e habilidades corporais, Altmann (1998) afirma que para além de uma exclusão de gênero, há nos esportes uma exclusão por habilidades. Desta maneira, a fim de garantir o acesso de todas as crianças às práticas esportivas, uma possível estratégia no ensino do futebol pode ser separar, durante alguns

momentos ou algumas aulas, meninos e meninas que sabem daquelas e daqueles que não sabem, com o objetivo de possibilitar o acesso de todas as crianças a esse elemento da cultura brasileira. No ensino dos esportes persiste uma difícil tarefa às/aos docentes: respeitar as diferenças de aprendizagens entre as crianças e ao mesmo tempo criar situações pedagógicas que as possibilitem aprender e se estimular com o que está sendo ensinado, sem discriminações.

As estratégias de ensino podem ser diferenciadas. Não se trata de separar *meninas de um lado e meninos de outro*, como ocorre com frequência nas escolas, mas de usar como critério de divisão da turma o saber incorporado pelas crianças, ressaltando a separação como uma necessidade pedagógica e, gradualmente, ir possibilitando e ensinando as crianças a ter aulas conjuntas, com aprendizagens diferenciadas.

Trabalhar com grupos considerando as diferenças da aprendizagem corporal pode permitir criar uma aula com a qual as crianças não sintam vergonha em demonstrar que não sabem fazer o que foi proposto, porque nos grupos estarão outras crianças com semelhantes dificuldades de aprendizagens, próximas umas das outras. E porque, em se tratando de futebol, as crianças que sabem desejam muito jogá-lo, sendo difícil para estas crianças aulas conjuntas com o propósito delas ajudarem a ensinar as crianças que não sabem.

O respeito às crianças e seu direito de aprender estarão sendo exercitados entre todas as pessoas envolvidas nas aulas. No mais, as possibilidades de diálogo entre docentes e crianças precisam estar sempre presentes, para que elas possam aprender os conteúdos da maneira mais prazerosa possível⁴⁴. É preciso enfatizar entre as crianças que as aulas de educação física não são sinônimo de treinamento esportivo, ou seja, são feitas para todas as crianças e não somente para aquelas habilidosas. O erro é permitido. Chutar a bola para fora da quadra não é motivo de xingamentos (como comumente ocorre entre as crianças), desde que o chute tenha sido feito com vontade de aprender.

Diante dos arranjos de gênero, as crianças se organizam das mais diversas maneiras. Sobre esse ponto, podemos lembrar dos jogos “nunca três” e “ovo choco”. Nestes jogos as crianças inicialmente se organizavam em duplas e essa organização era marcada por gênero, pois elas, em sua maioria, orientavam suas amigas escolares de acordo com critérios de gênero:

⁴⁴ É preciso ressaltar que a educação física escolar não visa ao treinamento esportivo. Pelo contrário, na escola as crianças aprendem-vivenciam as mais diferentes manifestações da cultura corporal: danças, músicas, ritmos e expressão corporal, brincadeiras, movimentos circenses e das ginásticas, esportes, capoeira, a fim de ampliar seus saberes sobre o corpo, sobre a gestualidade e as possibilidades de se expressar no mundo.

meninas eram melhores amigas de outras meninas e meninos de outros meninos. Isso interferia nas aulas, pois quando o jogo proposto pressupunha duplas, ou escolha de colegas, isso inevitavelmente já estava organizado entre elas. Com o decorrer da aula, sob o risco delas ou deles não participarem, as próprias crianças passavam a questionar porque meninas só sentavam atrás de outras meninas e vice-versa, e criavam, com auxílio da professora, a regra na qual as meninas podiam sentar-se atrás de meninos e meninos atrás de meninas sem maiores constrangimentos. Com a regra estabelecida e aceita entre todas, elas não aludiam a namoros, não criavam situações de zombaria entre si e se permitiam participar das aulas mais plenamente.

Perceber essa organização prévia por amizades pode ser interessante para as/os docentes entenderem os conflitos e consensos que surgem durante as aulas, pois muitos dos conflitos têm origens nesta sua organização primeira, na disputa por algumas crianças em detrimento de outras.

De maneira geral, essa organização das crianças poderia ser entendida por dois motivos: um pela recusa de serem vistas como namoradas e outro porque ocorre uma similaridade de gostos e padrões culturais pré-estabelecidos, que as aproximam e as impulsionam na escolha de suas amigas. Há também um efeito de poder entre elas, que sempre disputam umas em detrimento de outras. Pesa, nesta escolha, os marcadores de diferenças relacionados às características étnicas das crianças que situamos anteriormente, o que pode reforçar as discriminações.

Em conjunto com as aulas torna-se interessante polemizar a idéia de “*isso é coisa de menino/a!*” por meio de imagens, leituras, brincadeiras, proporcionando o debate. As próprias crianças passam a questionar esses padrões quando são levadas a pensar em seus cotidianos e nas diferentes experiências que vivem e vêem se realizar ao seu redor⁴⁵.

Criar situações inusitadas, que não contêm imagens generificadas, também auxilia a romper com os sentidos binários, tal como fizemos ao solicitar três filas durante uma aula com corda. Ora, duas filas geravam a visível separação entre meninos e meninas, a terceira, no entanto, criava uma situação distinta da que estavam acostumadas a viver na escola. Descobrir isso, ou seja, o que nas aulas já contém separações entre meninos e meninas e subvertê-las é um

⁴⁵ Sobre o futebol, vale destacar que em 2007 o time feminino nacional venceu os Jogos Panamericanos realizados no Brasil, bem como nesse mesmo ano elas conquistaram o vice-campeonato na competição mundial. Essas conquistas foram veiculadas pela mídia televisiva e contribuem para a mudança nesse esporte, impulsionando mais meninas à praticá-lo.

desafio às/os docentes e um constante ato de repensar a própria prática, a fim de não gerar situações de ensino desiguais entre os/as alunos/as.

A predominância dos esportes nas aulas de educação física também contém significados de gênero que precisam ser polemizados. Se os esportes encontram-se articulados a um sentido de masculinidade em nossa sociedade, possibilitar a expressão de outras gestualidades corporais é também uma maneira de democratizar o espaço da aula de educação física e contemplar outros arranjos de gênero.

Tal como a aula na qual a ginástica com fitas foi vivenciada. Nesta aula, Lúcio pode revelar um pouco do que sabia fazer, cantar e dançar. Com esse conteúdo ele se aproximou, mesmo diante do riso e do estranhamento dos demais. O aparelho fita da ginástica causava um desejo em todas as crianças, pois elas queriam manuseá-la e, mesmo se num primeiro momento alguns meninos encenavam recusas, tais como “*isso é coisa de menina!*”, posteriormente também foram seduzidos pela novidade. Novamente, aqui se torna interessante polemizar com as crianças esses sentidos que se atrelam entre práticas corporais e gênero que limitam as possibilidades de descobrirem os conhecimentos que a escola tem para ensiná-las.

Lúcio - que jogava bem futebol, parecia não se importar muito com esse esporte. Ele aparecia distante dessa imagem de menino, ou, melhor dizendo, dessa imagem binária de criança. Tal como Marcelina, Lúcio é diferente. Suas histórias mirabolantes, sua gestualidade dançante, seus estrondos musicais não se assemelham às *baladas* que comumente ouvimos das demais crianças.

Não obstante, por ser um tanto diferente, ele é também um tanto incompreendido pelas demais crianças e pela professora, que disse-me, no final do ano letivo “*Ah, bem, esse aí eu desisti!*” em bom tom na sala de aula. Este gesto da professora revelava um contexto no qual Lúcio era constantemente discriminado e situado num lugar menos importante que as demais crianças nos cuidados com sua aprendizagem.

Ele, como algumas outras crianças, está distante dos saberes valorizados na escola. Mas, assim como toda criança, tem o direito de ser apresentado ao universo das letras. O desafio está em descobrir qual o caminho que o levará até este fim, pois capacidades ele demonstra ter, falta-nos a ponte. Nas aulas de educação física, ele demonstrou um gosto especial pela dança e os ritmos que compunha com seu corpo revelaram-se como algo significativo em sua vida.

Diante das ofensas, como a realizada pela professora, Lúcio cantarolava, como se não fosse com ele a bronca, aumentando a incompreensão das demais crianças e das professoras. Ele não brigava, não gritava, não chorava, não ficava em silêncio. Lúcio cantava. Infelizmente seu canto soava como um resmungo, e ninguém conseguia ouvir sua melodia na escola. De maneira geral, crianças como Lúcio, que cantam diferenças, são constantemente incompreendidas e abandonadas com suas peculiaridades, revelando, novamente, desigualdades nas quais algumas crianças estão submetidas no contexto escolar.

Suas diferenças não são atestadas pela ciência médica, Lúcio não apresenta em seu corpo anatomias disformes. São antes diferenças culturais, traçadas em suas experiências cotidianas que, por algum motivo que nos foge agora, produziram distanciamentos dos saberes e comportamentos valorizados nas escolas.

De maneira geral, as crianças que escapam às imagens de meninos e meninas que o aparato de gênero produz vivem constantemente na escola situações de exclusão, de discriminação, que terminam por gerar um sentido de “menos criança” a elas. Como resultado, os cuidados com seus aprendizados passam a necessitar atenção especial, ou porque diante das mazelas a que estão sujeitas, elas se negam a aprender, criando barreiras, ou porque suas diferenças pedem uma educação também diferente, mais significativa a elas.

Ao valorizar um saber e uma imagem de criança, a escola cria a desigualdade no contexto escolar porque não reconhece e não permite um ensino com base nas diferenças que constituem as crianças, fixando como menos importante àquelas que escapam à essa imagem padrão de criança. Fato este que gera constantemente a desigualdade entre as crianças, num ciclo vicioso no qual a escola encontra-se envolta e do qual não consegue se libertar.

Enxergar as situações que produzem esse sentido de “menos criança” é uma maneira inicial de transformar a realidade das escolas, já que as cenas que produzem esses sentidos acontecem cotidianamente nestes espaços. Estranhá-las e não reproduzi-las e, por fim, enfatizar no projeto político-pedagógico – e, com ele, no dia-a-dia da escola, no cuidado com a seleção do conteúdo a ser ensinado, por meio de ações, histórias contadas, jogos e brincadeiras, datas e festas, entre outras – a superação desses sentidos é um caminho a trilhar, uma saída para pôr fim às reiterações dos sentidos de gênero que produzem no cotidiano escolar desigualdades entre as crianças.

Considerações finais

De maneira geral, o outro é sempre um espelho para nós, revelando imagens ora afirmadas e reiteradas, ora negadas, repudiadas ou transformadas em nossas construções cotidianas. E, em especial para as crianças, isso parece ser verdadeiro. Quais imagens de gênero temos refletidas de nós sendo vistas pelas crianças? Como temos visto as suas próprias imagens de crianças? O que elas revelam sobre os sentidos de gênero? Esta pesquisa com as crianças da primeira e segunda série revelou alguns sentidos de gênero nas aulas de educação física.

Diante do aparato de gênero que produz uma imagem binária de ser humano, as crianças revelaram diferentes construções em seus cotidianos escolares. Enquanto os contornos de algumas delas revelavam proximidades ao aparato, outras ousavam sentidos diversos ao que gênero lhes informava.

No primeiro momento da pesquisa de campo, sob meu olhar faminto por sentidos, as crianças aparentemente reiteravam constantemente um sentido fronteiro e binário de gênero, quando se negavam a interagir meninas e meninos durante as aulas de educação física. No entanto, ao aproximar-me delas e, ao observar mais tranquilamente algumas experiências entre as mesmas, pudemos contestar essa imagem binária, afirmando que ela não resume, pelo contrário, ela ofusca e diminui a densidade de sentidos entre meninas e meninos nas aulas de educação física, não sendo incorporada friamente e nem mecanicamente pelas crianças.

Ao perceber os pontos cegos deste sentido binário, pudemos revelar a rede de significados de gênero entre as crianças. E ela caminha por entre as brechas das normas escolares – acaso você as observe *do alto da montanha disciplinar* - ou borbulha devorando as normas por entre os vales dessa montanha, no cotidiano das crianças onde as coisas acontecem.

Esses significados que as distanciavam das informações binárias foram observados em momentos nos quais as crianças estavam de alguma maneira distantes das atividades dirigidas e revelaram que elas não reproduziam nesses momentos as fronteiras entre meninos e meninas. De tal modo que pude compreender as cenas de recusas entre meninos e meninas durante as aulas como constrangimentos diante da norma heterossexual que o aparato de gênero produz em nossa sociedade. As crianças temiam ser vistas como namoradas pelas demais

pessoas, realizando uma leitura acerca das relações entre homens e mulheres, não reproduzindo essas condutas em seus cotidianos escolares.

Diante dessas *imagens* de crianças, nos permitimos ousar, como fez Butler (2003) ao propor que “(...) *não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados*” (p.48). E as crianças, quando estão de alguma maneira distantes das normas da escola, brincando entre si, aludem às mais distintas paisagens de gênero, caminhando por entre os sentidos de feminino e masculino sem se darem conta das fronteiras ou limites de gênero que permeiam o contexto escolar.

Durante as aulas, em momentos nos quais imperavam as normas escolares, as crianças recusavam se relacionar entre meninos e meninas porque temiam a norma heterossexual. No entanto, essas *performances* muitas vezes eram interpretadas como marcas da “diferença natural entre os sexos”, que refletiam diferenças entre meninos e meninas, e essas expressões terminavam por reafirmar superficialmente fronteiras entre as crianças, naturalizando os sentidos de gênero na escola.

Esses sentidos de gênero da escola estavam marcados pela heterossexualidade compulsória e apresentavam como pano de fundo uma visão estratigráfica de ser humano, a qual naturaliza as crianças e estabelece que na escola, meninos e meninas respondem diferentemente às atividades escolares simplesmente porque são meninos e meninas. No entanto, entre as crianças, meninos e meninas se confundem em suas interações espontâneas.

Assim, revelamos dois momentos nos quais elas expressavam reações distintas, mas que no fundo estavam articuladas e continham os sentidos de gênero da escola e os sentidos de gênero entre as crianças na escola. Embora não signifique dizer que elas assumem para si o que vivem na escola, os seus dia-a-dia escolares estão permeados pelas informações generificadas, compondo, ou melhor, ousando compor corpos culturalmente distantes.

A escola, por mais que possua um cotidiano normatizador de condutas pessoais, é também um espaço no qual as crianças criam experiências distintas, revelando “*a experiência como um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas*” (BRAH, 2006 p.361). E a experiência, como afirma a autora, é o lugar da formação dos sujeitos.

Ao observar mais de perto as experiências das crianças, pudemos ver que na escola algumas posições de sujeitos e subjetividades diferentes terminavam sendo marginalizadas diante dos sentidos que o aparato de gênero informa. As imagens hegemônicas de meninos e de meninas adquiriam valor de verdade absoluta e tudo o que escapava à norma terminava sendo repudiado, seja na relação entre algumas crianças, seja no diálogo entre crianças e docentes.

Entre o sussurro musical de Lúcio e as estripulias de Marcelina, passando pelo tocante silêncio de Paloma, o contexto escolar revelava que o diferente era indesejado, calado, abandonado em suas singularidades. Também neste sentido os conflitos raciais estavam sempre presentes no cotidiano escolar e o silêncio da escola diante dos preconceitos só foi rompido quando os mesmos foram escancarados, como se isso afetasse não somente a criança negra, mas a “*grandeza*” branca. No dia-a-dia da vida escolar é impossível não saber que o preconceito racial está presente, mas ele, em seus atos silenciosos, não “*ferre*” a instituição escolar.

Essa dominância branca se apresentava sob muitos aspectos na escola. Se por um lado as diferenças de gênero foram reconhecidas e até estimuladas pela instituição escolar, nos modos de um poder disciplinar que age positivamente sobre os corpos (FOUCAULT, 1985), os conflitos raciais estavam presentes no silêncio das normas escolares, como uma opressão que não podia ser dita, mas que era vivida cotidianamente por algumas crianças.

No mais, o preconceito e a desigualdade social persistem para além da escola, e as crianças convivem constantemente com essas assimetrias em suas vidas. Pensar a escola e as pessoas que nela se inserem - o corpo docente, as crianças e as funcionárias - como isentas destas configurações culturais é no mínimo uma visão romântica desse espaço.

Mas a escola não só reproduz essas assimetrias sociais, como amplia os sentidos fronteiros de gênero, produzindo constantemente situações nas quais as diferenças assumem ares de desigualdades e essa situação singular amplia a necessidade de políticas públicas estatais destinadas às escolas que rompam com essa produção de sentidos.

Não obstante essa realidade, infelizmente algumas crianças são constantemente discriminadas no contexto escolar e terminam por subir os degraus da escolarização sem ao menos saberem escrever seus nomes, ou ler um anúncio de empregos.

Todas as crianças têm o direito de experimentar os conteúdos da educação física – e qualquer outro conteúdo - com dignidade, independente de serem meninos ou meninas, pois isso lhes permitirá conhecer, entender, interpretar e transformar o mundo. Se os conteúdos

dessa disciplina possuem sentidos generificados que dificultam a prática de algumas crianças, ou se as aulas revelam as dimensões conflituosas da relação de gênero, bem como os conflitos raciais, os mesmos precisam ser constantemente polemizados a fim de superar coletivamente as restrições que gênero/‘raça’ impõem às crianças no cotidiano escolar.

Pensar constantemente sobre a própria prática docente é uma maneira de tentar reconhecer as situações geradoras de desigualdades, a fim de subvertê-las no cotidiano da própria docência. Se as diferenças de gênero são estimuladas de modo a criar fronteiras e desigualdades entre as crianças na escola, lá também pode ser um lugar de questionamento dessas informações binárias que perpassam nossos cotidianos.

Nesse refletir sobre a prática docente, lançamos a questão inicial: O que, como docentes, temos observado se desenhar nos corpos das crianças: fronteiras entre as diferenças ou relações nas quais as crianças possam aprender plenamente os conteúdos escolares, independente de serem meninos ou meninas, negros ou brancos, ricos ou pobres, gordos ou magros...É importante, caso você seja uma/um docente, saber o que se quer ver desenhado nos corpos das crianças, e trabalhar com as/os demais profissionais da escola em busca desta visão, porque certamente as crianças perceberão seus anseios, e verão nesse seu desejo algo bastante considerável a elas.

Referências Bibliográficas

ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG.

_____. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

BAUKJE, P., MEIJER, I.C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v.10, n.1, p.155-167, Janeiro, 2002.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, UNICAMP, v. 26, p. 329-376, 2006.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo». Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 2003.

CABRAL, Mauro et al. En estado de excepción: intersexualidad e intervenciones sociomédicas. In: “*Sexualidad, estigma y derechos humanos*. Desafíos para el acceso a la salud en América Latina”. Cáceres, Careaga, Frasca, Pecheny (org). Lima, FASPA/UPCH, 1ª edición, Septiembre 2006, p 69-90.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Atica, 1980.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Mau aluno, boa aluna?* Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

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

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnógrafo, ou como ter anthropological blues. In Edson de O. Nunes (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Cultura: educação física e futebol*. 2ª.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

DELAMONT, Sara. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. 4ª.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pos-estruturalista*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. Prefácio In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; TORRES, Lilian de Lucca (Orgs.) *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas dos Pacífico Ocidental*, São Paulo: Abril Cultural, 1976 (1922).

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 8, n. 2, p.9-41, 2000.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Bronstrup . *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: Ed. UFPR, p.33-46, 2002.

SCOTT, Joan Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação e realidade*, Porto Alegre, 16 (2), p.5-22, jul/dez, 1990.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. In: *Cadernos Pagu*, Campinas SP, v. 26, p.169-200, 2006.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2002.

Bibliografia consultada

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOELLNER, Silvana V. (Org.) ; LOURO, Guacira Lopes (Org.) ; FELIPE, Jane (Org.) . *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação - 3ª edição. 3ª. ed.* Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1. 191 p.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*, vol. 2. São Paulo: EPU-EDUSP, 1974

REVISTA PRO-POSIÇÕES. *Dossiê: A visibilidade do corpo*. V.14, n.2(41) maio/ago. 2003.

ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papyrus, 1995.