

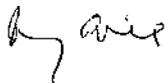
ÉRICA RENATA DE SOUZA

## QUESTÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA E NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Mariza Corrêa.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 01/09/99.

Profa. Dra. Mariza Corrêa



Profa. Dra. Guita Grin Debert



Profa. Dra. Maria Aracy de Pádua Lopes da Silva



Profa. Dra. Ana Maria de Niemeyer (suplente)

Setembro/1999

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

|              |                                     |
|--------------|-------------------------------------|
| UNIDADE      | BC                                  |
| N.º CHAMADA: |                                     |
| V.:          | Ex:                                 |
| TCM.º        | 80/39033                            |
| PROG.        | 229/99                              |
| C            | <input type="checkbox"/>            |
| D            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO        | R\$ 11,00                           |
| DATA         | 14/10/98                            |
| N.º CPD      |                                     |

CM-00136247-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP

So 89 q Souza, Érica Renata de  
Questões de gênero na infância e na escola / Érica Renata de  
Souza. - - Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Mariza Corrêa.  
Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Campinas,  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Crianças - Aspectos sociais. 2. Agressividade nas crianças.  
3. Masculinidade. 4. Violência. 5. Relações raciais. 6. Classes  
sociais. 7. Antropologia. 8. Educação. I. Corrêa, Mariza.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas. III. Título.

## **Agradecimentos**

Ao amigo Marko Monteiro, por sua presença, apoio, auxílio e estímulo, sem os quais a trajetória que culminou neste trabalho teria sequer se iniciado.

À Profa. Dra. Mariza Corrêa, pela orientação dedicada, compreensão e apoio.

Às professoras da Comissão Julgadora e aos professores do Departamento de Antropologia.

À CAPES, pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa.

À minha família, pela compreensão e apoio.

Às Profas. Dras. Guita Debert, Heloísa Pontes e Mariza Corrêa, pela contribuição fundamental à minha formação acadêmica.

À amiga e Profa. Dra. Roseli Cação Fontana, por seu incentivo e apoio.

Ao Prof. Dr. Roberto Monteiro e à Profa. Dra. Maria Bellini, pelos incontáveis auxílios.

Aos amigos que, de diferentes formas e em diferentes momentos, estiveram presentes nesta trajetória: Paulo Tremacoldi, Ju Cohen, Luciana Freitas, Regina Facchini, Helô Buarque, Ana Cláudia Lira, Sandro Silva, Ivan Farias, Vanessa Bortulucci, Marco Antonio Moraes, Fernando Luna, Naiade Dourado, Simone Vieira, Mariu Monteiro, Fernando Lima, Vili Beck, Osvaldo Fernandez, Nancy Chiovitti, Rafael Madureira, Dani Veras e Josemar Morais.



## Índice

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>4</b>   |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA ETNOGRÁFICA E AS INTENÇÕES DO TRABALHO.....          | 4          |
| <b>CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS</b> .....                                     | <b>8</b>   |
| CATEGORIAS DE IDADE OU “ESTÁGIOS DA VIDA”: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE ..... | 8          |
| A ESCOLA E A NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL .....  | 25         |
| O GÊNERO E O CORPO.....   | 37         |
| <i>O corpo e a noção de embodiment</i> .....  | 37         |
| <i>Sistemas sexo/gênero</i> .....   | 45         |
| <i>A teoria da performance</i> .....  | 59         |
| GÊNERO NA INFÂNCIA E NA ESCOLA .....  | 70         |
| <b>CAPÍTULO 2: O CAMPO</b> .....  | <b>89</b>  |
| A ESCOLA, AS IDADES E O SABER: CLASSES DE ACELERAÇÃO E CLASSES ESPECIAIS .....      | 89         |
| A CLASSE DE ACELERAÇÃO, A PRÉ-ADOLESCÊNCIA E O GÊNERO .....                         | 94         |
| OUTRAS QUESTÕES SOBRE A CLASSE DE ACELERAÇÃO .....                                  | 100        |
| A 4 <sup>ª</sup> . SÉRIE “EM FASE”: O QUE É E QUEM SÃO SEUS ALUNOS .....            | 105        |
| <b>CAPÍTULO 3: GÊNERO NA SALA DE AULA</b> .....                                     | <b>113</b> |
| RELAÇÕES E CONCEPÇÕES NA CLASSE DE ACELERAÇÃO .....                                 | 113        |
| RELAÇÕES E CONCEPÇÕES NA 4 <sup>ª</sup> . SÉRIE B.....                              | 124        |
| A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM OS MARCADORES SOCIAIS .....                           | 131        |
| A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS MARCADORES SOCIAIS .....                              | 145        |
| AS CRIANÇAS, A MATRIZ HETEROSSEXUAL E A HETERONORMATIVIDADE .....                   | 157        |
| <b>CAPÍTULO 4: GÊNERO E VIOLÊNCIA</b> .....   | <b>161</b> |
| A CLASSE DE ACELERAÇÃO, A AGRESSIVIDADE E O GÊNERO.....                             | 161        |
| GÊNERO NAS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS .....                                    | 167        |
| VIOLÊNCIA, INFÂNCIA E GÊNERO.....   | 175        |
| <b>CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO</b> .....  | <b>189</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....   | <b>193</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....   | <b>201</b> |



## Introdução

### ***Considerações sobre a pesquisa etnográfica e as intenções do trabalho***

O interesse numa pesquisa com crianças em escola se deve, em parte, à minha formação como educadora, atenta ao fato de que “a escola é, exatamente, espaço de troca, diálogo, descobertas, convivências. E ela abriga - especialmente a escola pública - uma fantástica riqueza em diversidade.” (Silva e Grupioni, 1995, p.18)

No entanto, articular infância, escola e gênero me pareceu uma tarefa bastante complicada caso eu não ampliasse meus horizontes de conhecimento. Busquei nas ciências sociais, especialmente na Antropologia, uma base teórica que me permitisse não somente pensar a infância como pensar as relações de gênero e olhar as situações do campo, em sua complexidade, a partir dessas relações. Mesmo que as relações de gênero não constituíssem meu objeto, ao chegar ao campo, isto é, à escola e à interação com as crianças, seria inevitável não perceber esse marcador, pois, como coloca Denzin (1996), “ethnography is a gendered project” (p.xiii).

Da mesma forma seria ilusório chegar ao campo com a crença de que as categorias infância, escola e gênero dariam conta de explicar as complexas relações construídas e constantemente reconstruídas no cotidiano do grupo, assim como de qualquer grupo social. Raça, categorias de idade e classe social, junto ao gênero, constituem-se como uma referência para a análise dos grupos sociais, em suas diversas relações, contradições e configurações, sempre abertas ao fluxo de outros marcadores, e onde cada elemento pode ganhar ou perder seu *status* nos diversos contextos, momentos e lugares da vida social. É justamente essa complexidade ilimitada do jogo social que permite ao pesquisador “recortar” um determinado problema e entrar no diálogo entre teoria e prática, cuja fronteira invisível atravessamos a todo momento, de um lado a outro.

Utilizei o termo “recortar” um problema porque já não falamos mais em “objetos” observados, à parte, “alienados” da presença do pesquisador. As ciências

sociais já não acreditam na onipotência do pesquisador que tudo vê, tudo analisa e tudo interpreta com exímia veracidade. Não pensamos mais em pesquisadores como sujeitos que vão à campo em busca da compreensão de seus objetos; pensamos em sujeitos que lidam com sujeitos, pesquisadores que não chegam a campo com seus valores morais, sociais e culturais “neutralizados”, mas consciente sobre seu lugar de sujeito entre sujeitos, numa relação de interação e de influência nas ações dos sujeitos que estuda assim como da influência dos sujeitos que estuda sobre suas ações. Esses são pressupostos da noção de reflexividade na etnografia (Hammersly, 1984) e muito mais próximos das situações sociais, culturais e políticas que vivenciamos e pesquisamos neste final de século do que da crença num dualismo cartesiano entre um sujeito-ativo e um objeto-passivo, seja na relação pesquisador-pesquisado, professor-aluno, homem-mulher, cultura-natureza... Essa pesquisa tem um pouco desse intuito, o de mostrar o quanto a rigidez dessas estruturas parece estar ameaçada ao olharmos detidamente para os estudos etnográficos.

Realizada numa escola pública de 1º. grau que comporta apenas alunos do ensino fundamental, isto é, de 1ª. à 4ª. série, além de duas classes de aceleração e duas classes especiais, a pesquisa se deu num *locus* de heterogeneidade de gênero, classe social, raça e classes de idade. A primeira parte da pesquisa, no primeiro semestre de 1998, teve espaço com sujeitos numa classe de aceleração, que será descrita no Capítulo 2, assim como a segunda parte, realizada no segundo semestre, numa 4ª. série dita “em fase”. A *priori* o intuito era o de comparar ambas as turmas a partir das relações de gênero, num mesmo plano de análise. No entanto, dada a diversidade de dados obtidos dentro de cada classe e entre as classes fui levada a percorrer outro caminho analítico. Pretendo descrever e analisar cada classe em suas particularidades, cada qual com suas diferenças internas, contradições e diálogos, não perdendo de vista o contexto mais amplo, já que ambas se localizam na mesma instituição. Nesse sentido, esta introdução tem o intuito de situar o leitor nas condições em que a pesquisa foi realizada e nos interesses da pesquisadora.

Durante a observação participante, trabalhei com o registro dos dados em diários de campo (com muitas falas das crianças e das professoras anotadas), procurei

estabelecer relações informais com as professoras e com as crianças também fora da sala de aula, como no intervalo para o lanche, na saída e no ponto de ônibus (o que me proporcionou informações preciosas) e, portanto, conversas informais com as professoras, os alunos e até mesmo com o diretor e a vice-diretora. Em ambas as salas pedi às professoras que aplicassem cinco tipos de materiais didáticos, tendo eu mesma aplicado o sexto deles. Esses materiais constituíram-se em: (1) um texto retirado de um livro de 4ª. série, utilizado pela própria escola, intitulado *Menino x Menina* (reproduzido no Capítulo 3), que tematiza as relações entre os gêneros e cujas discussões durante a aula de Língua Portuguesa foram gravadas; (2) exercícios de opinião pessoal, a partir da discussão levantada pelo texto, incluídos no livro; (3) um questionário intitulado “Meus gostos, medos e sonhos”, retirado do livro adotado pela escola para as classes de aceleração; (4) um questionário por mim elaborado com questões sobre o local de moradia, a família e as preferências por disciplinas escolares; (5) uma redação em sala de aula sobre o tema *Menino x Menina*; (6) um desenho livre sobre o mesmo tema. As seis técnicas de pesquisa foram utilizadas em ambos os grupos. Além desse material, realizei quatro entrevistas: com as mães de duas garotas da aceleração e de uma garota e um garoto da 4ª. série. A seleção das mães entrevistadas se deu a partir da escolha de sujeitos que considereei como “centrais” para a pesquisa, ou seja, das crianças cujos comportamentos e atitudes eram mais explicitamente “perturbadores” (em vários e distintos sentidos) nas respectivas classes.

No Capítulo 1 procuro contextualizar teoricamente as categorias “básicas” da pesquisa, ou seja, os conceitos centrais para a compreensão e análise dos dados obtidos em campo: infância, escola, corpo e gênero. O Capítulo 2 apresenta o campo, as categorias nativas e uma descrição panorâmica dos grupos pesquisados, levantando questões que serão desenvolvidas nos capítulos 3 e 4. O Capítulo 3 articula dados empíricos e contribuições teóricas diversas, trabalhando com dados brutos do campo e analisando temas como a relação do professor com distinções de classe, raça, gênero e outros marcadores, a questão da estética para as crianças, a hierarquia de poder na sala de aula e as concepções infantis sobre heteronormatividade. No Capítulo 4 desenvolvo uma questão que permeia toda a trajetória da pesquisa: violência e agressividade,

relacionando-a com questões de gênero, infância e mídia. O Capítulo 5 apresenta a conclusão geral do trabalho, seguido da bibliografia e, nos Anexos, algumas figuras tematizando as relações de gênero, produzidas pelas crianças e analisadas no Capítulo 3.

## Capítulo 1: Contribuições teóricas

Este primeiro capítulo tem o intuito de situar nas discussões acadêmicas, dentro das mais diversas áreas das ciências humanas, algumas categorias e temas sugeridos pelos dados obtidos em campo, a saber: categorias de idade, escola, gênero e corpo, gênero na infância e na escola. Esta apresentação teórica se apresenta como um suporte para a discussão posterior sobre o campo, da mesma forma em que os pressupostos teóricos centrais à essa pesquisa e seus autores serão retomados nos capítulos posteriores, na análise dos dados empíricos.

### ***Categorias de idade ou “estágios da vida”: infância, adolescência e juventude***

*Prometi a mim mesma não me esquecer, quando fosse adulta, de que, aos cinco anos, já se é um indivíduo completo. - Simone de Beauvoir*

Csordas (1996), a partir do trabalho de Featherstone e Hepworth<sup>1</sup>, escreve que as categorias de “ciclo de vida” cederam lugar a um fluido “curso de vida” (*life course*) onde a idade biológica pode conflitar com a aparência e as sensações da pessoa. Essa premissa ganha mais sentido na justificação de Anthony Giddens<sup>2</sup> de que, na modernidade, nos defrontamos com espaços de experiências abertas, e não mais com etapas ritualizadas ou renovações de modos de vida (Debert, 1998).

Kohli e Meyer (1986) nos ajudam a situar o processo, apresentando-o como característico do Ocidente. A questão para esses autores é situar as mudanças do curso de vida no curso do desenvolvimento social, conceituando as causas, mecanismos e

---

<sup>1</sup> “The mask of aging and the postmodern life course”. In: Featherstone et al. *The Body: social process and cultural theory*. London: Sage, 1991.

<sup>2</sup> *Modernity and self identity*. Cambridge: Polity Press, 1992.

conseqüências da *construção social dos estágios de vida*. Os autores comentam alguns pressupostos das ciências sociais interessantes a este trabalho.

Ao se tratar de curso de vida, não basta considerar o “contexto” ou o “meio”, mas deve-se pensar na estrutura social, uma vez que o curso de vida é uma de suas “instituições sociais básicas” (p.146), conectadas entre si. Mudanças no curso de vida a partir de um processo de “modernização ocidental”, alterações no caráter básico da instituição, onde a idade torna-se uma das dimensões mais importantes da organização social, ou seja, onde ocorre um “crescimento da institucionalização do curso de vida”, uma “cronologização da vida” (p.146), levando à uma organização dos estágios de vida a partir da idade cronológica, favorecendo o processo de individualização próprio da modernidade. Nesse novo “regime”, há expectativas sobre os indivíduos de acordo com os específicos estágios de vida (“*normative*” *life events*). Essa mudança poderia ser explicada através das mudanças na organização da produção, da economia doméstica para a economia de mercado, numa interface entre mercado de trabalho interno e externo:

“There is some support for the view that the emergence of *the public systems of schooling and retirement - systems which define and standardize childhood, adolescence, and old age* - are responses to these structural changes in economy production.” (Kohli e Meyer, *op.cit.*, p.147, grifos meus)

Por outro lado, também há uma ênfase no Estado como responsável pela institucionalização do curso de vida, desde a exigência do certificado de nascimento, a estruturação da escolaridade em etapas até à legalidade da morte. Além disso, a institucionalização do curso da vida não somente regulamenta uma seqüência como estrutura perspectivas de vida e de mundo nos indivíduos, através das quais estes orientam suas ações; portanto, indivíduos “socializados”.

Kohli e Meyer analisam as categorias de idade a partir da modernidade. No entanto, para uma compreensão histórica mais extensa, temos a referência da obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1981a [1973]).

Segundo Ariès, o conceito de “criança” como o conhecemos hoje é fruto da modernidade e está diretamente ligado ao surgimento histórico da família nuclear. Até

então a educação das crianças cabia a outras famílias, mas a partir da criação da escola como instituição e o nascente sentimento moderno de família, a criança tornou-se central para a estrutura da “família nuclear”.

No século XIII, por exemplo, a criança não possuía nenhum valor social, o qual estava associado ao saber. Uma vez que a criança era vista como um ser destituído de raciocínio e saber, o alto índice de mortalidade infantil era fato que não merecia atenção.

Na Idade Média, o vestuário adotado era o mesmo para todos, independentemente da idade. O marcador social que se expressava através das roupas era a hierarquia social, revelando-nos como os marcadores sociais são construídos diferentemente em situados contextos históricos. Apenas a partir do final do século XVI a vestimenta de crianças e adultos começa a diferir. As crianças, neste caso, eram *os garotos de famílias burguesas ou nobres*, que começavam a freqüentar a escola; quanto às garotas, continuavam a se vestir da mesma forma que as mulheres, já que sua escolaridade se deu “tarde e lentamente” (p.78), ou melhor, até o século XIX a educação das meninas se dava “pela prática e pelo costume” (p.233). Mas um garoto pertencente à nobreza, aos quatro ou cinco anos, tanto brincava com bonecas quanto jogava xadrez ou raquetes. No que se refere às crianças do povo, independentemente do gênero, nada as diferenciava dos adultos: nem roupas, nem brincadeiras, nem o trabalho.

A idade de sete anos era uma idade “de passagem”, para a escola ou para o trabalho, determinada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII. O garoto então deveria deixar de brincar, principalmente de bonecas, já que passava a ser denominado “menino grande”. Como observa Ariès, na primeira infância qualquer criança brincava de boneca, meninos e meninas, e ambos usavam os mesmos trajes, o que o autor considera uma discriminação de gênero menos nítida que a moderna.

Ariès considera que o sentimento de infância começa a surgir no final do século XVI com a preocupação em se distinguir o traje dos garotos burgueses, o que, porém, considero uma preocupação *relativa* com a infância, já que as garotas e todas as crianças do povo continuavam a compartilhar os trajes dos adultos. Nos séculos XVII e XVIII, no entanto, essa preocupação com o sentimento de infância parece se tornar mais visível

através da proibição de certos jogos às crianças, atribuindo aos jogos um caráter moral, dividindo-os em “bons e maus”.

É interessante percebermos como marcadores sociais de desigualdades que ainda hoje conhecemos (classe, gênero, idade e saber) operavam através de configurações particulares e distintas. As pessoas das classes baixas, por exemplo, eram niveladas às crianças quanto ao “espírito” e, portanto, quanto ao saber.

Até o século XVII, aos quatro anos as crianças, ao menos aquelas pertencentes à nobreza (e aqui Ariès não esclarece se as garotas estão incluídas), já recebiam informações sobre sexualidade: concepção, órgãos genitais etc., assim como podiam brincar (tocar, olhar) com as partes sexuais dos adultos (e aqui Ariès também não esclarece muito bem, pois só cita as “amas”, deixando a dúvida se homens e adultos das classes altas também participavam; fala numa “promiscuidade das crianças com os criados”, p.144). A partir desta data, começa a nascer a idéia da inocência infantil, com base moral, pedagógica e religiosa. Graças ao batismo, a criança tinha sua inocência garantida em seu papel de “morada de Jesus Cristo”. A decência torna-se preocupação tanto nas brincadeiras quanto nos modos, na linguagem e na literatura. Moralistas insistiam em separar crianças e jovens criados, temendo a “promiscuidade”. Esse sentimento de inocência infantil gerou dois movimentos: a “preservação” da criança contra o mundano e o “fortalecimento” de seu caráter e da razão, o interesse psicológico e a preocupação moral, que, segundo Ariès, inspirou a educação do século XX.

No século XVIII a criança assume o papel central na família, quando a escola, já não mais reservada a um número restrito de clérigos, como na Idade Média, exerce um papel de isolamento, separando as crianças da sociedade dos adultos. Segundo Ariès, no século XIX a escola separa a juventude da sociedade, que por sua vez “continua fiel à mistura das idades, dos sexos e das condições sociais” (p.170). “Essa evolução da instituição escolar está ligada à uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância.” (idem). Surge então a estruturação das classes escolares, a diferenciação que até então não se conhecia:

“Essa distinção das classes indicava portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que *no interior*

*dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias.”* (p.173, grifos meus)

As crianças muito pequenas, principalmente as das classes baixas, eram recusadas ou reprovadas, favorecendo a distinção entre primeira infância (caracterizada pela “imbecilidade”) e infância escolástica. Mas é interessante notarmos que o conteúdo dessas categorias não era fixo. Até a metade do século XVII a primeira infância terminava aos 5 ou 6 anos; mais tarde, foi estendida até 9, 10 anos. Mas até o século XVIII a idade nunca havia sido critério para segregação no interior da escola (embora a classe social, sim). Isso, segundo Ariès, porque infância, adolescência e maturidade não se opunham, como acontece na sociedade burguesa.

Resumindo, para Ariès, o sentimento de infância nada mais é que uma expressão do sentimento de família, desconhecido na Idade Média e expresso com maior rigor no século XVII, relacionado à convivência, à intimidade, e não às linhagens medievais que coabitavam por se recusarem a dividir uma propriedade. A partir do século XIV a mulher perde o direito de representar o marido ausente ou louco ao passo em que se fortalece a autoridade do marido; eis o início da família moderna. No século XVII, embora a escola separasse as crianças da sociedade dos adultos, permitia a proximidade com a família, já que sua educação já não mais cabia a outro grupo familiar. A família passa então a se concentrar na criança, “e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e dos filhos.” (p.233). Ariès escreve que o sentimento de infância “nasce” com o sentimento de família, a qual, por sua vez, é como se tivesse nascido com a escola, enquanto ambos, a escola e a família, apartaram a criança da sociedade dos adultos. E o sentimento moderno de família, que separa esta do mundo como um grupo solitário de pais e filhos, apresenta-se como o núcleo da sociedade, enquanto trata de separar a educação institucionalizada das crianças de acordo com as classes sociais.

Gagnebin (1997) apresenta alguns momentos da relação entre a infância e o pensamento, a partir do contexto onde Ariès nos deixou, ou seja, o surgimento da concepção moderna de infância no século XVIII, acompanhando o processo burguês de individualização. Segundo a autora, nesse momento, a obra *Emílio* (1762), de Jean-

Jacques Rousseau, teve uma papel importantíssimo nesse processo de concepção do sentimento moderno de infância, enquanto obra-referência na literatura pedagógica difundida entre as elites.

No entanto, a autora volta a Platão, na concepção de quem a criança era o mais “intratável” dos animais, o que exigia constante vigilância sobre ela, já que a faculdade do pensamento permitia-lhe muitas potencialidades, mas cujo espírito ainda não era educado, orientado devidamente na ordem da razão. Segundo Gagnebin (op.cit.), essa preocupação platônica com o “adestramento” da alma da criança através da educação tem sua base no estatuto dos limites da infância: a criança seria um ser privado da fala, da linguagem, que, segundo a tradição metafísica ocidental, está ligada à razão, ou melhor, linguagem e razão como base da ordem política. A relação entre linguagem e razão apresenta-se numa interdependência essencial e, lembra-nos a autora, são conceitos representados indistintamente por *logos*. Dessa forma, o *in-fans* é aquele que não fala (*fans* é participio do verbo latim *fari*, falar), associado à animalidade. As concepções que antecedem a de Rousseau acreditavam na privação da fala como o signo da natureza humana corrupta, marcada pela linguagem e pelo pensamento e por isso exposta à escolha do bem e do mal: o não-falar revelaria a proximidade com a simplicidade do instinto animal, o qual, mesmo que cruel, não apresentaria a oportunidade do moralmente ruim.

Dessa forma, para Santo Agostinho, a criança é animalidade bruta e disponibilidade para o bem e o mal. Ao nascer, já é testemunha do pecado<sup>3</sup>, mas cuja propensão para os sentimentos, tanto bons quanto ruins, é tolerada enquanto esse ser, *in-fans*, é um ser impotente. Acredita-se numa debilidade física, mas não “na alma”. Desprovida de razão, a criança é pura concupiscência.

Apoiando-se na análise de Badinter<sup>4</sup>, Gagnebin coloca que, mesmo no racionalismo, a infância, embora não mais associada ao pecado, continua sendo vista como lugar de erro e preconceito, fase “universal” à qual todos estão fadados, no

---

<sup>3</sup> Segundo a Bíblia, a capacidade de reprodução da mulher foi-lhe dada na condição de um “castigo”, por ter pecado no paraíso.

<sup>4</sup> Badinter, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985 [1980].

“marasmo da não-razão”. Para Descartes, o que impede o homem de ter juízos “puros” e “sólidos” é o fato de ter sido essa criança privada de razão e governada por “apetites”, dependente de outros (pais, preceptores) que nem sempre aconselham “o melhor”. Dessa forma, o Iluminismo opõe uma “idade da razão” à “in-fância”, idade esta em que se é sujeito aos valores de outras pessoas. Como defende Platão em *A república*<sup>5</sup>, cabe à educação transformar esses seres sem-razão em cidadãos. Para Platão e Descartes, natureza opõe-se à razão; à infância cabe a animalidade bruta e perigosa da natureza, mas é o lugar onde deve-se começar a cultivar a razão.

No pensamento de Rousseau, no entanto, a natureza não é “perversa” e tão oposta à razão. O autor coloca que a veracidade da linguagem depende da intensidade dos sentimentos individuais, *à parte das convenções sociais*, contrapondo-se à dialética da retórica de Platão. Dessa forma, não se trata mais de corrigir a natureza da criança, mas de contribuir para seu desenvolvimento harmonioso, segundo regras “oriundas da maturação natural das faculdades infantis” (p.178).

A criança então passa a ser vista como um ser naturalmente reto, que deve ser protegido contra a arbitrariedade da sociedade adulta e ter seus “ritmos naturais” respeitados. Daí a necessidade de isolá-los desta, como vimos com Ariès, nas escolas, a fim de respeitar seu “desenvolvimento natural” e preservar sua “inocência” contra as convenções sociais dos adultos. Eu complemento afirmando que esses pressupostos sustentam até hoje no pensamento educacional, através de uma de suas abordagens, a humanista<sup>6</sup>, na escola libertadora e sua prática do “laissez-faire”. Apesar da perspectiva interacionista, mas ainda no sentido de acreditar no “desenvolvimento natural”, dividindo-o inclusive em fases, até que se atinjam certos “estados da inteligência”, encontramos na psicologia do desenvolvimento a abordagem cognitivista, cujo principal representante é Jean Piaget.

Gagnebin chama a atenção para as conseqüências da “herança” dessa pedagogia rousseauiana:

---

<sup>5</sup> Platão. *A república*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1993.

<sup>6</sup> Cujo principal representante é Alexander Sutherland Neill e sua obra *Liberdade sem medo: Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. São Paulo, Ibrasa, 1963.

“Essa pedagogia, da qual não é preciso dizer o quanto nos impregna até hoje, acarreta uma infância prolongada, uma adolescência cada vez mais estendida, pelo menos para aquelas crianças que têm direito à infância e não são jogadas o mais rapidamente possível no mercado de trabalho.” (p.179)

No entanto, como bem lembra Gagnebin, essa “criança” de Rousseau parece ser um termo que descreve apenas os garotos, já que as meninas continuam a receber uma educação cujas regras de virtude são ditadas pelo outro, e acrescento, pelo outro-homem-adulto. Esse problema seria uma das causas da concepção de natureza de Rousseau, enquanto “imagem invertida e idealizada de um estado sociocultural...” (p.180)

Assim vemos a influência do pensamento de Rousseau não somente na divisão “essencializada” das categorias de idade como na educação hierárquica do gênero e na sustentação da oposição natureza e cultura, associando a criança à natureza “bondosa” e o adulto à cultura “arbitrária”.

Dadas as contribuições da história (Ariès) e da filosofia (Gagnebin), vejamos agora alguns exemplos etnográficos no que concerne à construção social da divisão do curso da vida em categorias de idade.

Anthony Seeger (1981), na sua pesquisa entre os Suya no Mato Grosso, sugere que, para essa sociedade, a idade constitui-se como padrão importante da organização social e está intimamente ligada à idéias sobre natureza e sociedade.

No entanto, a classificação difere daquela que conhecemos e utilizamos, ou seja, o nosso sistema cronológico. Entre os Suya, a idade é uma questão de pertencimento como membro de graus ou fases (*grades*) de idade, as quais seguem os estágios do “ciclo de vida”. A maternidade ou a paternidade, por exemplo, torna alguém membro da fase “já com criança” (*already with a child*) ou o início da participação do garoto na casa dos homens (*men's house*), que lhe garante a “passagem” para outro grau de idade. Dessa forma, percebemos que a noção de ciclo de vida também difere da nossa, na qual se ter um filho não altera a posição de alguém na “condição” de adolescente, adulto ou velho. Além disso, entre os Suya, o pertencimento ao grau de idade determina a posição da pessoa no âmbito doméstico, político e das cerimônias (e vice-versa). Entre a primeira infância e a puberdade, os graus de idade são igualmente denominados para homens e

mulheres. Já nos graus médios de idade, quando o homem torna-se ativo na vida cerimonial e a mulher na vida sexual e reprodutiva, a denominação se distingue e é relacionada ao odor, quando então o odor do homem desaparece e o da mulher se intensifica. Da mesma forma, entre a primeira infância e a puberdade, o odor é o mesmo para homens e mulheres, identificado (o odor) nesta fase como semelhante ao odor das criancinhas e das pessoas velhas. Na verdade, o odor cresce nas mulheres com o tempo e decresce nos homens, do nascimento à morte. Essa classificação Suya associa uma “naturalidade” ou aspectos animais das pessoas aos graus de idade. “The men are the epitome of the social and have no odor; the women are the epitome of the nonsocial and are strong smelling.” (p.115)

Segundo Seeger, a força do odor está relacionada ao perigo, à naturalidade e ao poder. Os mesmos adjetivos usados nas classificações humanas são aqueles usados para os animais, sendo que os seres humanos, em certos estados, são considerados naturais e semelhantes aos animais (*animal-like*). Esses estados variam com o sexo, os estágios no ciclo da vida e na transição entre estágios. As mulheres sexualmente ativas, por exemplo, têm um odor forte e são consideradas perigosas. Nesse sentido, garotos iniciados não podem manter relações sexuais com estas porque acreditam que a vagina é demasiadamente quente, o que queimaria seus pêlos públicos, que não cresceriam mais, assim como os próprios garotos não mais se desenvolveriam. Quanto aos homens mais velhos, as relações frequentes podem “obstruir” suas capacidades de audição, conhecimento e compreensão.

Introduzi esses exemplos da relação dos Suya com o odor, a natureza e o perigo para tentarmos compreender o odor da criança. Se tanto o sêmen que “cria” o feto quanto o leite materno que o sustenta têm odores fortes, sugiro, é porque são fluidos do corpo considerados pertencentes ao domínio da natureza. A intensidade do odor está relacionada ao grau de proximidade com a animalidade, ou seja, com a natureza. Se o odor está associado ao domínio da natureza e da animalidade, a ausência dele é signo de cultura; dessa forma, o bebê (*titi*), “fruto” da natureza, tem conseqüentemente um forte odor, considerado normal, até que um nome lhe seja dado através de um ritual, que assinala sua passagem da natureza à cultura.

Até os primeiros sinais da puberdade os garotos pertencem ao grupo *ngàtureyi* (*ngàtu*, adolescente; *re*, um diminutivo; *yi*, uma classe de pessoas). Mesmo depois de receberem um nome, continuam sendo associados a um odor considerado forte, embora algumas pessoas neguem. Quanto às garotas, *pureyi* (*pu*, garotas adolescentes (?)<sup>7</sup>; *re* e *yi*, ver acima), as classificações são ambíguas: alguns dizem que mantêm um cheiro forte, enquanto outras dizem que não há odor algum, ambigüidade que vai marcar a ambigüidade das posições nas cerimônias. No entanto, a partir do momento em que é iniciada na vida sexual, o odor da garota torna-se indiscutível, principalmente quando tem um filho, enquanto o do homem tende a diminuir até se extinguir; apenas num grupo de idade semelhante ao que chamamos de velhice o odor volta muito forte, pois, concluo, esse grau de idade deve estar associado à animalidade, independentemente do gênero. Curioso o dado apresentado por Seeger, embora não expandido analiticamente: a primeira menstruação das garotas Suya ocorre quando a garota tem suas primeiras relações sexuais, normalmente antes da puberdade. Outro dado, e este me parece paradoxal, as mulheres com muitos filhos perdem o cheiro forte.

Seeger sugere que o sistema de classificação Suya em graus ou grupos de idade não favorece uma individualização; o grupo de idade, fundamental para a organização social, tem mais importância na identificação da pessoa do que seu nome individual. É claro que a questão de gênero atravessa o tempo toda a divisão dos grupos de idade, mas Seeger sugere que a socialidade (*socialness*) independe do gênero, variando de acordo com a idade.

Em *A vida sexual dos selvagens* (1981 [1979]), Malinowski escreve que, entre os trobriandeses, as classes ou graus de idade indicam aproximadamente as fases da vida, que, na prática, confundem-se. No entanto, notamos que, de forma distinta dos Suya, a criança, antes da puberdade, independentemente do sexo, pertence a um mesmo grupo, à uma mesma terminologia. Entre os Suya, essa indistinção só ocorre do nascimento ao caminhar da criança (*titi*); do caminhar aos mais precoces sinais de puberdade, há duas terminologias: *ngàtureyi* e *pureyi*, como já vimos. Entre os trobriandeses, do feto ao engatinhar é *waywaya*; do engatinhar ao caminhar, *pwepwana* e, até a puberdade, *gwadi*.

---

<sup>7</sup> Interrogação de Seeger.

Dessa forma, até a puberdade, entre os trobriandeses, não há distinção de gênero no que se refere às terminologias, enquanto entre os Suya, a partir de quando começa a caminhar, a criança já ganha uma distinção de gênero (lembramos que inclusive a garota Suya menstrua antes da puberdade). De qualquer forma, após a puberdade, em ambos os grupos, a distinção parece se colocar como inevitável, já que está associada, nestas sociedades, à sexualidade e às atividades sociais decorrentes desta, como o casamento. No entanto, escreve Malinowski que

“À parte essas subdivisões específicas, existem três divisões principais de idade: a infância, a velhice e, entre ambas, a maturidade, representada pelo homem maduro e a mulher no pleno vigor vital. A fase da maturidade divide-se em duas partes, como decorrência principalmente do casamento.” (p.88)

Notamos que tanto entre os Suya quanto entre os trobriandeses o que determina os grupos de idade são os rituais sociais, como o casamento, e as responsabilidades exigidas, como a descendência. É o fato de ser casado ou não, ter filhos ou não, que aloca a pessoa num determinado grupo, e não nosso sistema de anos contados a partir do nascimento, independentemente dos acontecimentos sociais. Nossa concepção cronologizada, enquanto sistema cultural e arbitrário de datação, é legitimada pelo sistema jurídico e naturalizada pelas instituições (como a escolar), deixando para o nível das relações pessoais a influência dos acontecimentos sociais, como a mãe “adolescente” que, geralmente se diz, “amadurece” mais cedo.

Malinowski não se detém muito no assunto, mas traz grande contribuição sobre a infância entre os trobriandeses. Sem a noção de disciplina ou coerção doméstica, a relação de pais e filhos se dá de forma igualitária, ou seja, sem hierarquias de idade. A violência física contra a criança é vista como contrária à natureza. Dada a liberdade, crianças a partir de 4 ou 5 anos até a puberdade formam uma pequena comunidade dentro da comunidade maior, por vezes colocando-se em oposição às decisões dos mais velhos. Por outro lado,

“Desde muito jovens, as crianças começam a compreender as tradições e os costumes tribais, submetendo-se a eles; isso é particularmente verdadeiro no que

diz respeito às restrições que têm o caráter de um tabu ou de um imperativo explícito da lei tribal...” (p.81)

Nessa liberdade “relativa”, porém, está incluída a sexualidade. Segundo Malinowski, as crianças ficam totalmente expostas à comentários e práticas sexuais, principalmente de seus pais. Dessa forma, desde cedo utilizam uma linguagem “obscena”, fazem piadas a respeito e têm conhecimento “prático” sobre o ato sexual, enquanto “testemunhas oculares”. Além disso, as garotas acostumam-se com a nudez masculina durante, por exemplo, atividades como a pesca dos homens, as quais elas acompanham e onde estes tiram suas tangas. No entanto, a recíproca não é verdadeira para os garotos, já que o tabu do incesto começa a operar logo cedo impedindo o contato “do mesmo sangue”, isto é, com suas mães ou irmãs. O autor não comenta se há atividades sociais das mulheres que incluam a nudez e que sejam “abertas” aos garotos fora do âmbito consanguíneo<sup>8</sup>. De qualquer forma, as crianças iniciam umas às outras nas práticas sexuais desde muito cedo, através de “brincadeiras” de contato com os órgãos genitais alheios, por exemplo, e a estimulação oral destes, além de assistirem às relações de crianças mais velhas. Diante da ausência de sancionamento moral e da indiferença dos adultos, o autor atribui essas práticas como variáveis de acordo com a curiosidade, “temperamento” ou sensualidade da criança: “(o) ato sexual infantil, ou o que lhe sirva de sucedâneo, é considerado um divertimento inocente” (p.85)

Segundo Malinowski, as crianças brincam imitando “o melhor possível o ato sexual”. Escreve que “estaremos mais próximos da verdade” (p.85) se tomarmos por referencial a iniciação sexual (que aqui o autor refere à penetração) das garotas entre 6 e 8 anos e dos meninos entre 10 a 12, embora alguns informantes lhe tenham dito que a

---

<sup>8</sup> Kandiyoti (1994) encontrou, através da literatura, um costume turco operante na virada do século (XIX-XX) que envolve a construção da masculinidade dos garotos nas relações com suas mães, irmãs e mulheres em geral: a experiência dos banhos públicos (*hamman*), nos quais as mães banham seus filhos numa nudez coletiva e pública, agrupando mulheres de todas as idades. No entanto, essa experiência se dá apenas até a puberdade, passagem esta cuja concepção é bastante flexível no grupo. Dessa forma, a exclusão do garoto depende do momento em que as outras mulheres começam a se incomodar com a presença do púbere nos banhos, assim como quando o pai decide que o filho deve deixar o costume. “This promiscuity with women continues until such time when the boy, by some inappropriate look, comment, or gesture, signals that the time of exile from ‘the kingdom of the mothers’ has come” (p.203). A passagem então para o *hamman* dos homens define a passagem dos garotos para o mundo adulto dos homens, institucionalizando, segundo o autor, a distinção entre os sexos, e, podemos completar, a distinção entre os “estágios da vida”.

idade para as garotas seria 4 ou 5 anos, mas este é um dado que o autor declaradamente rejeita.

Em outro momento o autor aponta uma “divisão”, vendo na maioria das vezes meninos e meninas brincando em grupos isolados, mas que, como vimos, não apresenta nenhuma distinção significativa pelo grupo senão após a puberdade. De qualquer forma, a hierarquia de gênero na divisão social predomina em relação à hierarquia das classes de idades que, como vimos, aos menos entre adultos e crianças, se existe, acontece sutilmente e não foi percebida por Malinowski.

O autor apresenta a adolescência como uma fase “intermediária” entre a infância e o casamento, atrelado à maturidade. Essa divisão, ao meu ver, não deixa de apresentar as classes de idade como fator importante na organização social, remetendo, portanto, a algum tipo de hierarquia, que no entanto parece não implicar necessariamente em relações entre “dominadores e dominados”. Com a maturidade e a participação em atividades econômicas, o garoto deixa de ser *gwandi* e torna-se *ulatile* ou *to'ulatile*. Na menina, no entanto, o que vai determinar sua passagem para *nakapugula* são as transformações visíveis em seu corpo físico. Distinção na base da qual claramente percebemos a divisão cultura e natureza.

As “brincadeiras sexuais” cedem espaço à ligações (endo e exogâmicas) concretas, embeudadas de caráter afetivo (cuja construção o autor não problematiza), mas ainda não visam ao casamento, embora o rapaz espere fidelidade da garota, sem a preocupação em retribuir: “o amor torna-se apaixonado, sem deixar de ser livre” (p.94). Enfatizo que Malinowski não problematiza a questão do “amor” entre os trobriandeses, aparentemente tomando tal sentimento como uma “conseqüência natural” dessa classe de idade, ou seja, não investiga as formas de construção desse sentimento<sup>9</sup>. Penso que o problema aqui não seria apenas de tomar o amor inquestionavelmente como “universal”, mas ainda de acatá-lo como um “despertar natural característico da adolescência”, colaborando para a estereotipação das categorias de idades.

---

<sup>9</sup> Sobre o amor, Jurandir Freire Costa (1998) nos lembra que “(n)enhum de seus constituintes afetivos, cognitivos ou conativos é fixo por natureza” (p.12)

Pesquisando também os trobriandeses, Weiner (1976) nos diz que, nessa sociedade, tornar-se bonito é um tema corrente na magia do amor e da beleza. A beleza é atribuída dos mais velhos aos mais jovens e consitui-se como um marcador de *status* no grupo. Ser o mais bonito ou a mais bonita e atrair o/a melhor amante é um jogo no qual os jovens são inseridos. Os jovens dispõem de um tipo particular de poder, que sintetiza atributos naturais e artefatos culturais: cabelos, pele, olhos e traços físicos são considerados bonitos, enquanto adornos de conchas, óleo de coco e flores impregnadas com a magia do amor são elementos que despertam desejo. Os jovens atraem e são atraídos, sobretudo no *usigola* (ritual de dança), onde ocorre um jogo de sedução sexual entre dançarinos e espectadores, através de objetos que são retirados do corpo do dançarino e retornam na forma de outro tipo de dádiva. Embora pessoas mais velhas participem do *usigola*, é basicamente um ritual dos jovens, através do qual as pessoas estabelecem relações de trocas com outros através de seus filhos, e os jovens, por sua vez, estabelecem laços sexuais com outros. Segundo Weiner, numa sociedade (*Kiriwina*) onde não há rituais de passagem para a fase adulta, o *usigola* talvez seja o ritual que mais se aproxima de um ritual de passagem.

Sintetizando, podemos dizer que a beleza e o amor são apropriados pela magia, a qual, por sua vez, visa despertar a sexualidade, sobretudo para o *usigola*, onde ocorrem as relações sociais e sexuais de troca, através dos jovens e com os jovens. Mas podemos notar que a relação intrínseca da “juventude” com o amor, a beleza e a sexualidade corresponde à sua relação com a “economia” de Kiriwina. Segundo a descrição oferecida pela autora, podemos concluir que os jovens (homens e mulheres) parecem ser aqueles designados a ocupar, nas relações de troca, o lugar de intermediadores nas trocas de dádivas e agentes nas trocas sexuais; enquanto isso, por vezes, as mulheres jovens, especificamente, parecem ser designadas a participarem de ambas as trocas, mas sob três aspectos: enquanto intermediadoras das trocas de dádivas, enquanto dádiva (quando um casamento decorre das trocas realizadas no *usigola*) e como “agentes” (pensando que, segundo Weiner, as mulheres têm a liberdade para aceitar ou rejeitar sexualmente qualquer homem ou casamento).

Como coloca Debert (1998), as categorias de idade constituem um material privilegiado na análise da produção e da reprodução da vida social. Pensando no ocidente contemporâneo, além do fato dessas categorias culturalmente construídas terem por referência pressupostos biológicos universais e de serem objeto de discursos científicos institucionalizados, constituem questões que se apresentam como problemas sociais.

Particularmente interessada na velhice, a antropóloga, no entanto, oferece uma discussão abrangente sobre a periodização da vida. Além dos exemplos etnográficos acima, Debert cita a clássica referência da obra de Margaret Mead<sup>10</sup>, na Nova Guiné, através da qual a autora “desnaturaliza” o conceito de adolescência como universal, ao mostrar como em Samoa essa categoria não se incorpora no curso de vida dos nativos. Debert ainda cita, nesse percurso, a obra de Ariès (já comentada neste trabalho), e, numa trajetória semelhante à de Ariès sobre as mudanças desde a Idade Média até a modernidade, mas enfatizando a construção do adulto como um “ser independente, dotado de maturidade psicológica, direitos e deveres de cidadania”, o trabalho de Norbert Elias<sup>11</sup>. Refere-se também a George Duby<sup>12</sup> e o conceito de “juventude” na França aristocrática do século XII, associado à uma etapa da vida entre a infância e o casamento durante a qual o jovem “errante e aventureiro” esperava o momento de se casar e tomar o controle do patrimônio e do poder familiar. Portanto, longe de estar associada à idade cronológica, a categoria correspondia a objetivos econômicos e políticos. Cita ainda Featherstone<sup>13</sup>, cujo trabalho nos ajuda a perceber o marcador de classe social operando nas concepções de juventude entre os jovens ingleses contemporâneos.

Muitos são os exemplos históricos e etnográficos que podem nos ajudar a compreender os mecanismos, objetivos e conseqüências do processo de periodização da vida em contextos históricos, sociais e culturais particulares e localizados. No entanto, Debert faz um alerta de extrema importância: não basta sabermos que as categorias de idade são construídas socialmente, pois, apesar de construções, são - eu diria - incorporadas. Segundo a autora, tais construções apresentam efetividade, introduzindo

---

<sup>10</sup> *Coming of age in Samoa*. New York: American Museum of Natural History, 1973.

<sup>11</sup> *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

<sup>12</sup> *Hommes et structures du Moyen Age*. Paris: Mouton, 1973.

recortes no todo social e estabelecendo divisões entre direitos e deveres, delegando poderes e privilégios:

“Categorias e grupos de idade implicam, portanto, a imposição de uma visão de mundo social que contribui para manter ou transformar as posições de cada um em espaços sociais específicos.” (p.12)

Debert observa que a busca de universais pela pesquisa antropológica “esbarra” num problema: a dificuldade em delimitar especificamente as etapas da vida, como em pesquisas nas quais o pesquisador toma por referência a aparência da pessoa, a autodefinição do informante ou a busca de uma determinação que se aproxime de sua idade biológica. Aproveito para comentar a dificuldade que senti na leitura dos trabalhos de Seeger e Malinowski, no que se refere às classes de idade. Apesar de apresentarem as terminologias nativas, durante o desenvolvimento do texto por vezes utilizam-se do conceito “criança”, por exemplo, sem se referirem à qual criança estão falando, já que nas respectivas terminologias nativas havia distinções. Malinowski também obscureceu a periodização nativa ao dizer que, basicamente, as etapas dividiam-se em infância, adolescência e maturidade, praticamente abandonando as terminologias próprias dos trobriandeses, ao menos no que se refere ao curso da vida. Dessa forma, em certos momentos torna-se difícil compreender se o que Seeger chamava de “criança” ou Malinowski de “adolescente” eram atribuições nativas ou categorias próprias dos pesquisadores, utilizadas para suas respectivas compreensões sobre a organização social dos nativos. Pesquisas recentes, como os trabalhos de Marilyn Strathern (1988), chamam a atenção dos pesquisadores para que estes tomem cuidado no sentido de não analisarem outras culturas a partir de suas próprias categorias.

Para Debert (1998), enquanto nas sociedades não-ocidentais a passagem do pertencimento a um grau de idade para outro depende de status sociais (como vimos entre os Suya, por exemplo), não favorecem a individualização e se pautam em níveis de maturidade, nas sociedades ocidentais a idade cronológica é sustentada por leis que determinam direitos e deveres no âmbito da cidadania.

---

<sup>13</sup> Featherstone, Mike. “O curso da vida: corpo, cultura e imagem do processo de envelhecimento.” In: *Textos Didáticos*, n.13, janeiro, 1998.

“(A) idade cronológica é estabelecida por um aparato cultural, um sistema de datação, independente e neutro em relação à estrutura biológica e a incorporação dos estágios de maturidade.” (p.16)

Não estando ligada à noção de níveis de maturidade, a idade cronológica dispõe de uma flexibilidade para o remanejamento das etapas e de suas conseqüentes obrigações e deveres. Efetivada nas experiências individuais e coletivas, a idade cronológica transforma-se em elemento simbólico e econômico (op.cit.), como veremos no pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu (1983 [1980]), em *A juventude é apenas uma palavra*, fala-nos sobre a arbitrariedade das categorias de idade, como sugere o próprio nome do texto. Quanto à crítica que coloquei sobre o amor “natural” que Malinowski descreve entre os “adolescentes” trobriandeses, Bourdieu nos lembra que Platão destinava a adolescência ao amor, o que podemos até hoje reconhecer em romances populares dirigidos às garotas adolescentes e em artigos de revistas também dirigidas a tal público. O autor sugere, como Debert, acima, que a divisão das idades impõe limites e divisões (não igualitárias) de poderes, a fim de produzir uma ordem social que determina e mantém o lugar de cada indivíduo.

Bourdieu nos oferece um outro elemento interessante: ao dizer que “(s)omos sempre o jovem ou o velho de alguém” (p.113), o que poderíamos chamar de um “perspectivismo”<sup>14</sup>, podemos perceber a dificuldade em se estabelecer categorias fixas, já que as atribuições das categorias de idade, apesar das definições apreendidas socialmente, variam de acordo com a perspectiva, com o lugar no curso da vida de onde alguém está falando, ao classificar outrém como “jovem” ou “velho”.

Para Bourdieu, relacionar a idade biológica a interesses comuns entre indivíduos, tal como no grupo denominado “juventude”, é uma forma de manipulação que ignora uma heterogeneidade do grupo e seus fatores responsáveis, como a classe social. O autor escreve que “(u)ma das contribuições interessantes do trabalho de Thévenot, é mostrar

---

<sup>14</sup> Aqui me “inspirei” na noção de “perspectivismo” utilizada por Eduardo Viveiros de Castro (“Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”. In: *Mana*, v.2, n.2, out./1996, pp.115-144) para sua análise de sociedades ameríndias, nas quais os nativos acreditam que os animais têm espírito humano, ao mesmo tempo em que vêem os humanos em forma (física) de animais.

que entre essas posições extremas, o estudante burguês e, do outro lado, o jovem operário que nem mesmo tem adolescência<sup>15</sup>, encontramos hoje todas as figuras intermediárias” (p.114).

Para Bourdieu, a escola tem um papel fundamental na divisão das categorias de idade. Ao isolar o adolescente, “separando-o do mundo” (ou, como escreveu Ariès, da sociedade dos adultos) colabora para que essa pessoa tenha acesso à “adolescência”, inclusive para filhos de camponeses e artesãos, que passam a vivenciar, devido à escola, uma experiência que outrora teriam desconhecido em função do trabalho já nesta fase da vida. No entanto, como já vimos com Ariès, apesar de ter por referencial primário as categorias de idade: a infância e a adolescência, a escola está longe de romper com as diferenças de classe, e como ainda veremos com o próprio Bourdieu a seguir, a escola dispõe de um complexo mecanismo no intuito de reproduzi-las.

### ***A escola e a noção de capital cultural***

Em 1966 Bourdieu (1998a) publica na *Revue Française de Sociologie* o texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura”. Nesse texto Bourdieu procura destruir o “mito” da mobilidade social atribuída ao acesso escolar. Ao contrário, procura evidenciar a função conservadora do sistema escolar no que se refere às desigualdades sociais. A manutenção das desigualdades se daria através de uma aparente legitimidade destas, sustentada pelos argumentos da *herança cultural* e do *dom social*.

A herança cultural, para Bourdieu, tem um papel determinante nas diferenças apresentadas pelas crianças na experiência escolar, principalmente na questão do êxito escolar. Transmitido fundamentalmente pela família, “mais por vias indiretas que diretas”, esse sistema de valores *interiorizados* é o que Bourdieu chama de *capital cultural*. Como veremos adiante, para Bourdieu a família é a responsável primária pelo capital cultural, o qual, por sua vez, é o responsável único pelo êxito ou fracasso escolar. Nessa lógica, a categoria de classe não está excluída, já que, segundo o pensamento de Bourdieu, o capital cultural está diretamente associado à família e, portanto, à origem

---

<sup>15</sup> Bourdieu parece utilizar “juventude” e “adolescência” como termos análogos.

social. Não exclui a classe social, mas estabelece uma relação fatídica entre classe social e capital cultural, dividindo a população escolar entre “classes cultas” e “classes populares”.

O capital cultural não se restringe a conhecimentos institucionalizados; o *ethos* herdado inclui gostos e saberes (*savor-faire*), que colocam tais herdeiros em posição privilegiada no processo escolar, em detrimento daqueles cujo capital cultural está associado à cultura das classes populares. Embora haja a pretensão de uma ação homogeneizante por parte da escola, o que garantiria a todos o acesso “democrático” ao conhecimento, o capital cultural acaba por definir, no sistema, o lugar de cada criança. Essa ação do capital cultural, no entanto, não é explícita. As diferenças percebidas são legitimadas através de um processo de “naturalização” das diferenças, ou seja, através do argumento do “dom”. Nesse processo, Bourdieu atribui um papel fundamental à língua, não somente porque esta se constitui como um forte elemento de avaliação pelos professores como porque, segundo ele, é o instrumento do pensamento que fornece “um sistema de categorias mais ou menos complexo”.

Dessa forma, nas classes médias e populares acaba por haver uma distância entre as expectativas e os objetivos iniciais das famílias e as condições objetivas para o êxito escolar das crianças. O sonho da mobilidade social através do acesso à educação confronta tais condições objetivas. Citando Girard e Bastide, Bourdieu escreve que essas famílias “reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás, tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino” (p.47). Dessa forma Bourdieu conclui que as oportunidades objetivas são interiorizadas e transformam-se em esperanças ou desesperanças subjetivas.

Na visão fatalista de Bourdieu, o capital cultural e o *ethos* de classe (atitude com relação ao futuro) “constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (p.50), um “mecanismo de superseleção” (p.51). Nesse discurso que equaciona capital cultural, *ethos* e classe social, parece não haver espaço algum para ação, ou seja, a estrutura social se apresenta como determinante do lugar do indivíduo no sistema. Não há possibilidade de *agency*, não se pensa em atores sociais, mas em indivíduos “moldados” por sua origem de classe e nela enredados de tal forma

que não há como se libertar. Tal pensamento de Bourdieu penso estar englobado por seu conceito de *habitus*, o “chão social” que fornece ao indivíduo os elementos constitutivos de sua individualidade, a “composição social” do indivíduo (Elias, 1994). Para ele, o espaço de ação, *quando existe*, também tem uma função legitimadora:

“[...] O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.” (p.59)

Encontramo-nos então numa roda viva contida em si mesma, onde qualquer ação que aparentemente fuja à ordem, na verdade a reforça e mantém:

“(A)s crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. Evidentemente que, nesse caso, é suficiente ‘laissez-faire’ para que atuem com a maior brutalidade os ‘handicaps’ culturais, e para que tudo retorne à ordem” (p.58)

Segundo ele, citando um estudo de Paul Clerc, esse “mecanismo de superseleção” opera através da origem social, pois a entrada na 5ª. série estaria associada mais à classe social do que pela desigualdade de êxito escolar. Essa sugestão se oporia à visão das professoras da escola desta pesquisa sobre as crianças da classe de aceleração, para as quais são poucas as chances dessas crianças que se encontram em desvantagem no que se refere ao desempenho escolar prosseguirem seus estudos a partir da 5ª. série. Embora eu acredite numa independência relativa entre classe social e desigualdade de êxito escolar, não consigo, no entanto, perceber essa distinção no pensamento de Bourdieu, referindo-me ao seu conceito de capital cultural:

“(O)s estudantes oriundos dos mais diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens e desvantagens escolares pelo *jogo das orientações precoces*, que,

diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última” (p.52, grifo meu).

Além disso, e esse dado me parece significativo, escreve que esse mecanismo ainda opera através do critério da idade, exemplificando através da idade mais avançada das crianças de classe camponesa e operária, cuja eliminação pelo sistema ocorre no decorrer da trajetória escolar, já que os obstáculos com que se deparam são “cumulativos”.

Voltando à questão do capital cultural, Bourdieu escreve que os “favorecidos” herdaram uma cultura que não pertence à escola, ao que eu chamaria de domínio da educação formal, mas que correspondem às expectativas da instituição. E esse “pertencimento social” não se dá apenas através da língua, mas dos gostos, da postura corporal, do vestuário, da expressão, do sotaque. Poderíamos dizer então que a classe social e suas derivações - o *ethos* de classe, o capital cultural e as aspirações sociais<sup>16</sup> - são incorporadas, nos sentido literal, ou seja, apreendidas pelos corpos na forma de gestos e emoções.

Bourdieu postula um pensamento que chama de “privilégio cultural”. Segundo ele, a aprendizagem das elites se dá no âmbito familiar de forma “osmótica”, “favorecendo uma experiência de ‘familiaridade’ (...) que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente” (nota, p.55). Esse “privilégio cultural”, sustentado pela “ideologia do dom”, é o conceito que sustenta a posição do autor sobre a determinação do critério de classe sobre o êxito escolar:

“[...] Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências de equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.” (p.59)

---

<sup>16</sup> Lembremos que, ao referir-se às expectativas e objetivos das famílias sobre as crianças, segundo Bourdieu (1998a [1966]) estas reproduzem a estratificação social ao se defrontarem com as “condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (p.47) e se transformam em desesperanças subjetivas (p.49).

Bourdieu sugere que “toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor...” (p.61). O espaço de ação estaria então no nível da comunicação, ou seja, na recepção da mensagem. No entanto, esse espaço é limitado por condições objetivas, sociais e culturais, que, no pensamento de Bourdieu, podem ser lidas como condições de classe social e suas derivações. Limitado pela origem social, o espaço para ação é restrito, enquanto outros fatores sociais e culturais como gênero e raça não são considerados.

Quatro anos mais tarde, Bourdieu, em conjunto com Jean-Claude Passeron, lança a famosa obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, até hoje referência clássica na academia nos cursos da área de Educação.

Neste livro, Bourdieu (1982 [1970]) tematiza a questão da violência simbólica, definida como

“... todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (p.19)

Para tal empreitada, Bourdieu parte da relação da comunicação pedagógica, introduzida no texto de 1966. A “ideologia do dom”, o “mecanismo de superseleção” o “capital cultural” e outros conceitos trabalhados no texto anterior encaixam-se perfeitamente na teoria da violência simbólica. Em *A reprodução*, o autor detalha minuciosamente os fundamentos dessa violência, a partir das relações de comunicação pedagógica, a qual, no entanto, não está limitada à instituição escolar, mas engloba as demais instituições “formadoras”: família, igreja, clubes etc. “Toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (p.20)

Esse arbitrário cultural, podemos “traduzir”, seria o capital cultural das elites que reproduz a estratificação social através do mecanismo de superseleção, ou, como Bourdieu denomina nessa obra em outras palavras, a “cultura dominante” que reproduz “a estrutura das relações de força” através do “monopólio da violência simbólica legítima” (p.21).

A noção de *relação de comunicação pedagógica* em *A reprodução* parece não se preocupar com o pressuposto individualizante de que “toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor” (Bourdieu, 1998a [1966]) mas sugere a instauração de uma relação de comunicação pedagógica pautada num arbitrário cultural homogeneizante através da inculcação e da imposição de significações “legítimas”, convencionadas e arbitrárias no sentido de que não são “deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual...” (p.23). A seleção das significações de um grupo ou classe é produto de condições sociais e históricas. As ações pedagógicas, correspondendo aos interesses de classes “diferentemente situadas nas relações de força” (p.25), reproduzem a distribuição do capital cultural e a estrutura social. O “direito” de imposição da violência simbólica por um agente ou instituição, é legitimado através da *autoridade pedagógica* (AP), por meio de “técnicas”, constituídas por “maneiras suaves” (“métodos não diretivos, diálogo, participação, relações humanas etc.”) (p.31). Nessa complexa relação de comunicação, os receptores recebem e interiorizam mensagens reconhecidas como legítimas, já que sua imposição arbitrária é por estes desconhecida. Por sua vez, a instância dispõe de uma autonomia relativa, pois dispõe de uma autoridade pedagógica cujos limites são traçados pelo arbitrário cultural, “ela re-produz os princípios fundamentais do arbitrário cultural” (p.39). Novamente parecemos voltar um círculo vicioso. Há toda uma dinâmica de comunicação, incluindo agentes, ações, direitos de autoridade, mensagens, receptores... No entanto, essa complexa dinâmica parece ter um começo, um meio e um fim pré-determinados: há um arbitrário cultural e seus emissores, receptores passivos e a legitimação do arbitrário. Giramos num círculo que começa e termina no arbitrário cultural. Tudo visa o arbitrário, tudo o favorece, tudo o legitima. Nesse caso, o espaço de ação, *quando existe*, é limitado no tempo e no espaço social:

“[...] Todavia, a unificação do mercado simbólico, por desenvolvida que seja, não exclui nunca que as AP [ações pedagógicas] dominadas consigam impor a essas [AP dominantes] que as submeteram, *pelo menos durante algum tempo e em certos domínios da prática*, o reconhecimento de sua legitimidade...” (p.41, grifos meus)

Segundo Bourdieu, as ações pedagógicas familiares transmitem bens culturais

“... cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar nos diferentes grupos ou classes” (p.43).

Ou seja, quanto maior a consonância entre o arbitrário cultural dominante e o arbitrário cultural familiar, maior o “privilegio cultural”, nas palavras do autor.

Além da autoridade pedagógica necessária à ação pedagógica, o autor apresenta ainda um outro elemento no trabalho de inculcação: o *trabalho pedagógico* (TP). O objetivo específico deste é “produzir uma formação durável; isto é, um **habitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (p.44). Enquanto a autoridade pedagógica é um instrumento para o reconhecimento da legitimidade do arbitrário, o trabalho pedagógico visa a manutenção desta legitimidade, através da sua interiorização pelo *habitus*: um “trabalho prolongado e *dissimulado* de inculcação” (p.47, grifo meu), isto é, que apresenta o arbitrário como “necessidade natural” e cuja função é manter a ordem. Como no conceito de Bourdieu o *habitus* oferece elementos limitados socialmente, sugiro que, para Bourdieu, essa interiorização, mesmo que viesse a se alterar com o tempo, não alcançaria grandes vãos além dos limites possibilitados do arbitrário cultural. Ou seja, no máximo poderia haver uma re-arranjo, uma reorganização dos princípios do arbitrário e de suas significações, pois, segundo Bourdieu, uma das características do trabalho pedagógico é a “transferibilidade” do *habitus*, ou seja, engendramento de práticas conformes ao arbitrário cultural em vários campos diferentes. Um *habitus* pode gerar práticas ou opiniões diferentes e até contraditórias, mas todas produzidas a partir de uma unidade profunda do *habitus*, ou melhor, do arbitrário cultural. (p.45-7) Nem mesmo os agentes do trabalho pedagógico podem ser considerados como dotados de *agency*, já que, segundo Bourdieu, também limitados pelo arbitrário, trabalham “na ilusão da liberdade e da universalidade.” (p.51) Na verdade, Bourdieu está dizendo que a violência simbólica se dá de tal forma que os únicos a re-conhecerem a imposição, a “verdade objetiva” (p.35), são somente os próprios grupos “detentores” do “monopólio” da violência simbólica, ou seja, os

dominantes nas relações de força. Os agentes intermediários atuam na ilusão da liberdade; os receptores, na ilusão da “necessidade natural” do arbitrário:

“(A) principal força da imposição do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências de auto-exclusão.” (p.52-3)

Não há percepção, portanto, não há reação. Se há, ela é: 1) limitada pelo *habitus* gerador (e pela interiorização do arbitrário como “natural”) ou 2) tem sua legitimidade barrada no tempo e no espaço social. Em outras palavras, para Bourdieu, o arbitrário é um dado inabalável.

Para Bourdieu, é na primeira educação (dada na primeira infância) que está a base do sucesso do processo de inculcação, isto é, no “arbitrário cultural originário” (p.54). Eis o *habitus* adquirido na família. O sucesso do trabalho pedagógico secundário (escolar) depende do *habitus* originário familiar; mas, por sua vez, esse trabalho pedagógico escolar está “no princípio do nível de recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas pela indústria cultural” (p.54). Bourdieu parece ver o processo de uma forma claramente linear: classe social -> *habitus* familiar (trabalho pedagógico primário) -> capital cultural -> educação escolar (trabalho pedagógico secundário) -> indústria cultural. Nas palavras do autor, uma “ordem lógica e cronológica” do domínio simbólico (p.56).

Especificamente quanto ao sistema de ensino (SE) Bourdieu não amplia muito seus conceitos. Visando a reprodução social, o sistema de ensino reproduz o arbitrário através do *habitus* utilizando-se de um corpo de agentes especializados visando um trabalho pedagógico homogeneizante, que aqui ganha a forma institucionalizada de *trabalho escolar* (TE):

“(O) SE tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes por sua vez de dispensá-los e de impedi-los de exercer TE heterogêneos e heterodoxos...” (p.67).

Segundo Bourdieu, a prática professoral se traduz em transmitir mensagens não produzidas por ela. Rotinizada, a cultura escolar dispõe de todo um aparato “preventivo” contra “heresias individuais” (p.67): manuais, livros didáticos, livros do mestre etc. Aqui respondo a Bourdieu com Bourdieu. Minha formação universitária em educação e as pesquisas de campo que realizei em salas de aula numa perspectiva das ciências sociais me permitem dizer que os professores, apesar de sobrecarregados de mensagens a serem transmitidas não por eles produzidas, reelaboram o conhecimento na experiência cotidiana de interação com as crianças na sala de aula. Apesar de buscar uma educação hegemônica, muitas vezes a prática abre espaço para “práticas heterogêneas”, cuja oportunidade pode ser ou não aproveitada pelo professor. Outro fator que influencia intensamente o conhecimento a ser transmitido é o próprio capital cultural do professor, como veremos no Capítulo 3, no caso da professora Mara. Isso não significa que esse capital cultural não possa ser fruto também do *habitus* gerador que sustenta o arbitrário, mas significa que o professor pode alterar a rigidez das mensagens “que ele não produziu”, que pode fazer uma releitura destas. No entanto, não posso deixar de aceitar que há uma tendência muito grande, ainda hoje, entre os professores, de reproduzirem “a formação da qual eles são o produto.” (p.69) Isso não significa, no entanto, que tal formação seja definitiva e não sujeita à releitura por parte dos agentes. Bourdieu parece, no entanto, reconhecer um pequeno espaço de ação para os professores, os quais, segundo ele, “são intimados a resolver completamente e cada um por sua própria conta as questões que a instituição tende a excluir por seu funcionamento...” (p.71).

A autoridade pedagógica aqui ganha o contorno de *autoridade escolar* (AuE, “socialmente objetivada e simbolizada nos procedimentos e regras institucionais...” (p.72). A autoridade escolar garante a ilusão “de que a violência simbólica exercida por um SE não mantém nenhuma relação com as relações de força entre os grupos ou classes...” (p.74) Ou melhor, através de uma aparente neutralidade, o sistema de ensino se legitima através da dissimulação da violência simbólica que exerce.

Ainda em *A reprodução*, Bourdieu retoma as questões da “eliminação diferencial segundo as classes sociais”, da “posição das diferentes classes em relação ao sistema

escolar, a saber, o *capital cultural* e o *ethos de classe*. A novidade aqui é que Bourdieu insere a categoria “sexo”.

“Ignorar, como se faz freqüentemente, que as categorias recortadas numa população de estudantes por critério como a origem social, o sexo ou tal característica do passado escolar foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade anterior, seria impedir-se de ter uma total consciência de todas as variações que fazem aparecer esses critérios” (p.81).

Bourdieu então coloca em evidência os mecanismos que orientam as moças para um certo tipo de profissão, justificando porque apresentam menos “aptidão” para outros tipos de profissão onde os rapazes predominam. Seu argumento é estreito à “ideologia do dom”: nesse caso, a noção de “vocação” é trabalhada, produto de relações sociais diferenciais interiorizadas, sob a aparência de uma “naturalidade” e sob a inconsciência do preconceito, inclusive por suas famílias.

Além do “sexo”, Bourdieu introduz o “capital lingüístico”. O problema é que Bourdieu introduz essas questões não como um fatores à luz do qual seu determinismo na relação classe social, capital cultural e êxito escolar poderia ser repensado. Ele parece apenas “encaixá-las” numa teoria já pronta:

“É o sistema dos fatores enquanto tal que exerce sobre as condutas, as atitudes e, portanto, sobre êxito e a eliminação, a ação indivisível de uma *causalidade estrutural...*” (p.97).

Em outras palavras, o determinismo econômico e cultural parece ter cedido lugar à uma “causalidade estrutural” (p.97). Já não mais defende a origem social e a primeira educação como fatores determinantes de toda uma biografia

“... já que as coerções ligadas à origem de classe só se exercem através dos sistemas particulares de fatos em que se atualizam segundo uma estrutura cada vez diferente” (p.99).

Defende que cada elemento ou constelação de fatores seja situado no sistema a que pertence num determinado momento, a fim de perceber nas reestruturações “as

características que se prendem à origem e à dependência de classe” (p.99). Ou seja, outros fatores são considerados além da classe social, no entanto, a consideração desses fatores deve ajudar a encontrar o problema, cuja origem está na classe social. Se a classe social parece ser o ponto de partida e de chegada, Bourdieu tenta esclarecer, ao meu ver, sem sucesso, ao sugerir uma “... situação originária de classe, ponto de onde se desenvolve toda consideração possível e sobre o qual nenhuma consideração é possível.” (p.100)

Nove anos depois, Bourdieu (1998b [1979]) volta à sua clássica questão no texto “Os três estados do capital cultural”. Retoma o mesmo argumento de 1966: a noção de capital cultural como hipótese para se entender o êxito ou fracasso escolar, negando a idéia que “naturaliza” essas diferenças, ou seja, a “aptidão”. Continua sustentando a idéia de transmissão doméstica e hereditária do capital cultural, diretamente ligado às diferenças de classe social, com ênfase na primeira educação, familiar, e sua associação determinante com o desempenho escolar. No entanto, desta vez amplia o conceito, subdividindo-o em “estados”. No estado *incorporado*, segundo Bourdieu, o capital cultural “*está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*” (p.74). Dá-se pessoalmente (do sujeito sobre si mesmo), por inculcação e assimilação, através do investimento de tempo pessoal (“capital pessoal”). O capital pessoal não é hereditário ou comprado. Adquirido dissimulada e inconscientemente funciona como capital simbólico. Aquilo que se chama de “dom” ou “aptidão” nada mais é que um produto de investimento em tempo e em capital cultural. “[...] *O capital cultural é um ter que se tornou ser, um propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus.*” (p.74, grifos meus)

No estado *objetivado*, o capital cultural requer, além do próprio capital cultural, capital econômico, ou seja, a apropriação simbólica sobre a apropriação material. O terceiro estado é o *institucionalizado*; enquanto o estado incorporado tem seus limites no sujeito, o institucionalizado é reconhecido pelo coletivo, pela crença coletiva, criando um capital cultural relativamente autônomo do sujeito, como o diploma, por exemplo.

Em “Os excluídos do interior” (1998c [1992]), escrito em conjunto com Patrick Champagne, Bourdieu começa escrevendo sobre os mecanismos de seleção contra as

crianças de famílias “culturalmente desfavorecidas”: a ideologia do dom, a auto-exclusão, a hierarquia escolar análoga à hierarquia social... No entanto, neste texto mais recente, Bourdieu escreve sobre o surgimento de uma *lógica da responsabilidade coletiva*. Aparentemente, a “culpa” do fracasso deixa de dar ênfase ao indivíduo (procedimento que se operava pela ideologia do dom e pela auto-exclusão) para se tornar responsabilidade de “fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais freqüentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.” (p.220) Essa realmente parece ter sido a tendência explicativa nos anos 90 para o fracasso escolar. Prova disso são as inúmeras obras produzidas neste período (livros, teses, dissertações), no Brasil, cujos temas giram em torno de questões como “a má formação dos professores” e “a falácia do sistema escolar”.

Por outro lado, “Os excluídos do interior” tematiza a exclusão que se dá, implicitamente, dissimuladamente, dentro do sistema. Sob a aparência das “oportunidades democráticas”, ou sob “práticas de exclusão branda” (p.222), os excluídos são intensamente estigmatizados já que, teoricamente, “tiveram sua chance mas não aproveitaram”. Esses “excluídos potenciais”, “provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente” (p.221), segundo Bourdieu, introduzem na escola contradições e conflitos, já que “habitam” um lugar não reservado a eles: a escola. Mantidos na instituição, os excluídos oscilam “entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (p.224), levando em frente uma escolaridade que, sabem, não lhes favorecerá mobilidade social, “futuro”:

“(E)ssa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos.” (p.225)

Numa entrevista com uma aluna francesa de liceu (nosso 2º. grau), sobre a hierarquia entre os diversos tipos de *baccalauréat*, ela explicita como a instituição vê sua

classe: “Lata de lixo! Para eles, essa classe receber todas as pessoas que, na *troisième*, não quiseram parar e (aquelas que), na *seconde*, não obtiveram notas suficientes para... enfim, para outras seções. Não se sabe o que fazer com essas pessoas, então são colocadas aí. É uma pena.” (p.225). Um outro aluno, este de um liceu de periferia, sobre a escola: “Talvez, um dia, eu venha a descobrir sua utilidade.” (p.227).

## **O gênero e o corpo**

### **O corpo e a noção de embodiment**

Em 1990 Bourdieu (1995) escreve um texto específico sobre a questão nada ou pouco considerada nas produções citadas até então: a relação entre os gêneros. Em *A dominação masculina* o autor retoma a questão da violência simbólica, trabalhada minuciosamente em *A Reprodução* (1982 [1970]). Aqui a define como uma coerção do dominante sobre o dominado através de “esquemas de pensamento” dominantes, já que o dominado “não dispõe, para o pensar e para se pensar, senão de instrumentos de conhecimento que tem em comum com ele [dominante].” (p.142) Enquanto em *A reprodução* as relações de força (dissimuladas) estavam “na base” da força da violência simbólica assim como tinham a força simbólica acrescentada à sua própria força, em *A dominação masculina* o “sistema de relações de sentido independe das relações de força” (p.138). Aqui a violência simbólica parece estar totalmente dissociada das relações de força, que Bourdieu associava em *A Reprodução* diretamente às relações de classe. Agora Bourdieu não mais se refere às desigualdades de classe (elites x classes populares), mas às desigualdades entre os “sexos” (homens x mulheres). No entanto, a passividade, a impotência dos “desfavorecidos” ou “dominados” (classes populares e mulheres, respectivamente), parece permanecer estrutural para o pensamento de Bourdieu. Se antes não visualizávamos espaço para a ação destes, através das limitações impostas pelo *habitus*, agora Bourdieu explicita em palavras claras tais limitações. No

entanto, agora a violência simbólica está associada às relações entre os “sexos”, ou seja, ao corpo:

“(A)s estruturas estruturadas e estruturantes do *habitus* são o princípio de atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica que produz a diferença entre os dominantes e os dominados [...] Esse conhecimento *através do corpo* é o que leva os dominados a contribuir para sua própria dominação ao aceitar tacitamente, fora de qualquer decisão da consciência e de qualquer manifestação da vontade, os limites que lhes são impostos.” (p.146, grifo meu)

Dessa forma, a dominação estaria nos esquemas de pensamento e nos esquemas práticos do *habitus* (violência simbólica), plano inacessível à consciência e ao controle da vontade, e, portanto, à qualquer tipo de *agency*. A ação simbólica disciplina corpos socializados, naturalizando o social (assim como o era o “dom”, a “aptidão”, também “incorporados” como “naturais”). Talvez tanto no caso da incorporação do “dom” enquanto característica inata quanto do conhecimento da diferença (sexual) através do corpo, Bourdieu esteja pensando, embora não declaradamente, no capital cultural incorporado. Mas, ao afirmar que é o conhecimento do corpo (pelo *habitus*) que leva o dominado a aceitar sua dominação, Bourdieu está caindo no problema que ele critica: está naturalizando aquilo que foi socialmente construído. Em outras palavras, o corpo torna-se “produto” do *habitus* e instrumento da dominação; é então limitado na “condição” de objeto. Além disso, ao aceitar que o social é biologizado na diferença entre os corpos, Bourdieu atrela o dimorfismo sexual ao gênero, ou seja, um corpo dominante a um gênero dominante e um corpo dominado a um gênero dominado. Dessa forma, a “dominação masculina”, para Bourdieu, é sinônimo de “dominação dos homens”. Os corpos socializados pelo *habitus* garantem a reprodução das relações de dominação e, na lógica do autor, a perpetuação universal desta, já que o *habitus* garante a reprodução de um modo de pensar falocêntrico, a partir - e sempre - do ponto de vista do dominador.

O dimorfismo sexual, construção cultural, produto do *habitus*, parece ser transformado por Bourdieu num terreno “natural” de onde emana um dimorfismo social:

“[...] A somatização progressiva das relações fundamentais que são constitutivas da ordem social resulta na instituição de duas “naturezas” diferentes, isto é, de dois sistemas de diferenças sociais naturalizadas que estão inscritas ao mesmo tempo nos *hexis* corporais, sob a forma de *duas espécie opostas e complementares* de posturas, maneiras de andar, de portes, de gestos, etc....” (p.141, grifo meu)

Segundo Bourdieu, o social constrói o corpo, o qual, por sua vez, nada constrói, mas limita-se a recolher e reproduzir os princípios inculcados pelo *habitus* como “naturais”, apoiando-se nos limites da “realidade biológica”:

“(O) mundo social constrói o corpo, ao mesmo tempo como realidade sexuada e como *depositário* de categorias de percepção e de apreciação sexuanes, que se aplicam ao próprio corpo na sua *realidade biológica*.” (p.144, grifos meus)

A questão do corpo em Bourdieu me parece bastante complexa. O corpo é “moldado” pelo *habitus*, portanto, pelo social. Nesse sentido, é um “depositário” de categorias sociais, mas “naturalizado” através de um trabalho de inculcação pela violência simbólica. Nesse sentido, um produto “acabado”. No entanto, esse mesmo corpo, através de posturas, maneiras, gestos etc. incorporados reafirma e reproduz o *habitus* e a ordem social. Nessa lógica, o corpo é produto e produtor, receptor e agente, mas um agente que trabalha para a manutenção das relações sociais de desigualdade e dominação. O social é incorporado e o corpo é socializado, num movimento contínuo de reprodução das estruturas dominantes, das relações de poder, onde os dominados aplicam apenas “esquemas de pensamento impensados.” (p.142)

É justamente essa “rigidez” de uma concepção atemporal e universal do corpo que rejeitam os teóricos do *embodiment* (noção para a qual utilizarei a tradução “corporificação”). A discussão sobre a concepção de corpo que vem sendo travada recentemente nas ciências sociais e nas ciências humanas sugere um corpo situado na história, “that behaves in new ways at particular historical moments” (Bynum apud Csordas, 1996, p.1). Longe de ser considerado como uma entidade contida em si mesmo, o corpo perde seu lugar de objeto para se tornar agente. Na concepção de Csordas é

necessária a distinção entre “the body as either empirical thing or analytic theme, and embodiment as the existential ground of culture and self” (p.6)

Segundo Csordas, a Antropologia das décadas passadas tematizou o corpo preocupando-se com o significado simbólico deste, enfatizando percepções, práticas, partes do corpo, processos, produtos etc., premissa que o autor chama de “corpo analítico” (*analytic body*). Quanto às práticas, Csordas exemplifica com Mauss, considerando o corpo como instrumento, agente e objeto, mas acima tomei Bourdieu e o *habitus* como exemplo. Csordas também cita os estudos do “corpo temático” (*topical body*), ou seja, o corpo como objeto estrutural em relações analíticas: o corpo e a religião, o corpo e a saúde etc. O problema desses estudos é a essencialização do corpo. Fala-se em “o” corpo. E, como cita Csordas, “if there is an essential characteristic of embodiment, it is indeterminacy (Merleau-Ponty 1962; Csordas 1993)” (p.5) Por fim, temos o que Csordas chama de “corpo múltiplo” (*multiple body*), estudos que vão de Mary Douglas a Nancy Scheper-Hughes e que consideram vários aspectos dos corpos.

Csordas parte de uma visão fenomenológica do corpo como representação do “ser/estar-no-mundo” (*being-in-the-world*): “‘embodiment’ as an indeterminate methodological field defined by perceptual experience and mode of presence and engagement in the world.” (p.12)

A crítica de Csordas vai no sentido da crítica à oposição sujeito x objeto aplicada à dicotomia mente-corpo. Segundo ele, essas definições são localizadas e podem variar nos diferentes campos de conhecimento. Ou seja, o corpo pode ser considerado objeto ou sujeito e idem para a mente, dependendo do ponto de vista metodológico. Tal crítica estende-se à ampla literatura, que Csordas cita como existente nas ciências humanas, a qual considera o corpo como criatura onde a realidade social é “inscrita” e como objeto de dominação. Novamente eu citaria Bourdieu<sup>17</sup> mas Csordas exemplifica com Foucault, cuja concepção do corpo como simples “efeito” de poder será o alvo da crítica de Terence Turner (1996).

---

<sup>17</sup> “... o golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um de seus *sujeitos* consiste em imprimir em seu corpo (...) um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação...” (Bourdieu, 1995 [1990], p.145).

Para Turner o corpo tem sido tanto uma arena de conflitos e controles quanto o maior aspecto libertador da vida social e cultural. Num cenário de novas políticas coletivas de identidade, a liberdade individual tem buscado sua expansão no poder de apropriação do próprio corpo:

“This new ‘life politics’ (Giddens 1990) of personal identity has focused so largely on issues of bodiliness because, I suggest, the appropriation of bodiliness, in all its aspects, from sexuality and reproductive capacities to sensory powers and physical health, strength, and appearance, is the fundamental matrix, the material infrastructure, so to speak, of the production of personhood and social identity.” (p.28)

No entanto, para Turner, o problema em focalizar a produção da identidade e os controles sociais de repressão no corpo seria então tornar obscuras as suas dimensões sociais e contribuir para a tendência de se ver o corpo de forma individualizada e mesmo psicologizada. Assim como Csordas (1996) sugere um corpo plural, existente entre outros corpos<sup>18</sup> (p.14), Turner fala sobre “a natureza social do corpo” (p.28), construído na relação com outros corpos. Além disso, Turner rejeita a concepção do corpo como objeto conceitual do discurso em favor de uma concepção de corpo como atividade/realidade física, material (p.28-30). É nesse ponto que se confronta com Foucault. Segundo Turner, o “corpo pós-estruturalista” é o lugar de controle, o contexto onde se operam os discursos e efeitos de poder, assim como a mente ocupou este espaço nas estruturas de pensamento. O corpo, para Foucault, seria um objeto físico inerte, enquanto os discursos externos de poder algo não material, uma força semelhante ao *mana*. Seus desejos, sua ilusória subjetividade, não seriam senão predicados dos discursos de poder, ao invés de produtos ou expressões metafóricas de uma vida interna. (p.36). A noção de corpo em Foucault como uma unidade pré-discursiva de prazer e “resistência” contrapõe-se à concepção de Nietzsche sobre a pluralidade dos corpos e os processos subjetivos que traduzem o corpo em formas culturais de consciência.

---

<sup>18</sup> Em outro momento Csordas (1996) exemplifica esse pressuposto através do estudo de Becker (In: Csordas, 1996) na sociedade Fiji, “in which the cultivation of bodies is not intended as an enhancement of a performing self, but is regarded as a responsibility toward the community” (p.2).

“(F)or Foucault, the body is once and for all an individual body, bounded by its skin and congruent with an individual social person in the modern West.” (Turner, 1996, p.38)

Produto do discurso, é uma criação do poder; por ele “moldado”, sua capacidade de prazer é transformada em desejos manipulados. Contraditoriamente, o corpo possui um potencial puro para o prazer que antecede todos os efeitos sociais.

“[...] At certain points, for instance, Foucault treats the body as not only created by power, but also ‘resisting’ power, not, to be sure, in collective political alliance with other bodies, but through private acts of ‘deviance’ or ‘perversion’ in which its innate capacity for pleasures finds expression in ways at variance from the normative forms of desire enjoined by the disciplines of power (B. Turner 1993:53-4). ‘Resistance’ is thus explained as a sort of natural (i.e., pre-social and apolitical) emanation of the body, as ‘power’ is conceived as a natural (trans-historical and trans-cultural) emanation of society.” (p.38)

Turner considera a “resistência” em Foucault uma categoria subjetiva transcendental, despolitizada e dessocializada. Para o autor, Foucault impossibilita a emancipação significativa de controles impostos politicamente. Para Turner, Foucault substitui “estrutura” por “discurso”. O corpo como lugar de controle despolitiza, separando poder e opressão dos opressores que exercem o poder. Tais corpos auto-contidos nos limites da pele ou da teoria é o que Turner denomina “anti-corpos” (*anti-bodies*).

Para Andrew Strathern (1996), os estudos que vão de Mauss a Mary Douglas tratam o corpo como receptáculo para o simbolismo social e como um modelo “natural” de operações mentais, enquanto a noção de corporificação opõe-se à uma individualização ou personificação do corpo, mas refere-se ao concreto: “the here-and-now presence of people to one another, and the full complement of senses and feelings through which they communicate with one another.” (p.2)

Segundo ele, a formulação de Mauss sobre as formas de ação aprendidas pelo corpo e nele impressas, no nível inconsciente, foi reapropriada por Pierre Bourdieu.

Segundo Strathern, o trabalho de Bourdieu apresenta uma reformulação das idéias do materialismo marxista através de uma teoria da socialização ou da educação que procura observar, nas diferentes sociedades, as maneiras distintas pelas quais as crianças aprendem. Bourdieu, diz Strathern, ainda sugere uma “consistência estrutural de padrões de conhecimento”, o que “explicaria” em grande proporção o “método de socialização” que Bourdieu encontrou entre os kabila: o *look and learn*, através do qual as crianças “imitam” os adultos, em habilidades práticas que não alcançam o domínio do discurso. Ao sugerir esses “padrões estruturais”, Strathern observa que Bourdieu reapropria a noção de estrutura de Lévi-Strauss. No entanto, a diferença é que, para Bourdieu, as estruturas não estão apenas no nível simbólico, mas são incorporadas. Ou melhor dizendo, para Bourdieu, a representação das categorias mentais é corporificada, em duplo sentido: pelas construções materiais (casas, objetos etc.), como a casa kabila, cujo espaço físico é dividido segundo inúmeras oposições (quente x frio, fora x dentro etc.) sempre associadas ao masculino e ao feminino, respectivamente (Bourdieu, 1995 [1990]), e analogamente a homem x mulher, e pelo posicionamento dos corpos humanos em relação a essas construções. Para Strathern, fica aparente que essa é uma ideologia que sustentaria a hierarquia de gênero. No entanto, eu diria, *A dominação masculina* defende uma dominação universal e estrutural dos homens sobre as mulheres, já que toma gênero por sinônimo de sexo biológico. A dominação masculina para Bourdieu (op. cit.) é uma dominação simbólica do modo de pensar falocêntrico.

Strathern observa que Bourdieu se utiliza mais de metonímias que de metáforas: o corpo parece ser um “index” da sociedade, “a cross-cultural case of ‘the word made flesh’” (p.26), um tipo de “memória codificada”, onde a cultura se naturaliza ao se corporificar, crítica já considerada anteriormente neste trabalho. Strathern considera que Bourdieu procura ser cuidadoso para não atribuir muita rigidez nesse processo, através de uma certa gama de variabilidade no conceito de *habitus*. A hexis corporal se torna *habitus*, esquemas de pensamento e idéias locais, específicas de um determinado grupo e que são operadas contextualmente, ajustando-se às exigências da prática. Segundo o autor, uma crítica feita a Bourdieu é que suas teorias não favorecem a explicação das mudanças sociais. Já que o *habitus* se reproduz no tempo, uma maneira de acomodar a

possibilidade de mudança em seu esquema seria considerar limites que podem ser estendidos e dentro dos quais haveriam variações cujas ênfases poderiam se modificar.

“Since he attributes the strongest role in determining action to the habitus, it is unclear what place is left for agency, if by this we mean the conscious ability and propensity to make choices between pathways of action (and thus to pursue and promote change).” (Strathern, 1996, p.28)

A partir do pensamento de Csordas<sup>19</sup>, Strathern sugere uma concepção de corpo envolvido tanto com a percepção tanto com a prática e transcendendo a dualidade sujeito x objeto que caracteriza, por exemplo, os trabalhos de Marcel Mauss<sup>20</sup>, como já vimos anteriormente com o próprio Csordas (1996). Dessa forma, a concepção de uma unidade corpórea que não oponha corpo e mente, mas que coloque em choque as oposições percepção x prática e estrutura x prática. A partir de Merleau-Ponty, o autor escreve que os objetos não existem *a priori*, mas apenas como produtos finais da percepção, a qual é sempre incorporada:

“[...] Our lives are not always lived in objectified bodies, for our bodies are not originally objects to us. They are instead the ground of perceptual processes that *end* in objectification (Merleau-Ponty 1962; Csordas 1990, 1993, 1994)” (Csordas, 1996, p.7)

Strathern, apoiando-se no trabalho de Lock and Scheper-Hughes<sup>21</sup>, sugere o corpo como artefato simultaneamente físico e simbólico, prática e representação, produzido tanto natural quanto culturalmente em momentos históricos situados. Essas autoras sugerem uma relação entre “três corpos”: o corpo individual (vivenciado no sentido fenomenológico), o corpo social (simbólico, como “retrato” das relações sociais) e o corpo político (no sentido físico, regulado por normas políticas e legais). Tais níveis não se separam, já que o corpo social, sendo simbólico, ultrapassa o político, mas os efeitos práticos são vivenciados pelo corpo individual. Para abarcar essas relações, as autoras

---

<sup>19</sup> “Embodiment as a paradigm for anthropology”. In: *Ethos* 18, 1990.

<sup>20</sup> Especificamente “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do ‘eu’ ” e “As técnicas corporais” (In: *Sociologia e Antropologia*. Volumes I e II. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974).

<sup>21</sup> “The mindful body”. In: *Medical Anthropological Quarterly*, 1, 1987, p.6-41.

falam em “mindful body”, no intuito de evitar a dicotomia mente/alma x corpo/matéria. Através de outros autores (Geneviève Lloyd, MacCormack, Marilyn Strathern, Schiebinger), Andrew Strathern nos lembra que a dicotomia mente x corpo está atrelada à questão de gênero, respectivamente associada às oposições masculino x feminino, razão x emoção, cultura x natureza... e, eu acrescentaria neste caso, produção x reprodução. O autor define claramente a influência cartesiana nessas construções na cultura euro-americana:

“Descartes himself makes no such explicit correlations, but his extreme separation of the soul from the body made it possible not only to isolate the sphere of reason and the intellect from the sphere of practical, embodied life but also to exaggerate the male-female dichotomy that was grafted onto this dichotomy of mind and body.” (p.4)

### Sistemas sexo/gênero

Gayle Rubin (1975) questiona a natureza da opressão sobre as mulheres, ou melhor, sua subordinação social. Assim como vimos com Bourdieu, Rubin sugere uma dominação masculina universal que, no entanto, ganha formas diferentes em sociedades distintas. Sendo essa opressão de caráter social, a busca de suas causas seria a base para o acesso a uma sociedade igualitária:

“[...] Thus, if innate *male aggression* and dominance are at the root of female oppression, then the feminist program would logically require either the extermination of the offending sex, or else a eugenics project to modify its character.” (p.157, grifos meus)

A crítica de Rubin começa por Marx, cujas obras não se preocupam em situar a questão do gênero, em função das diferenças de classe. Da mesma forma que, para Marx, algo ou alguém só se torna *capital* em certas relações, para Rubin

“[...] A woman is a woman. She only *becomes* a domestic, a wife, a chattel, a playboy bunny, a prostitute, or a human dictaphone *in certain relations*.” (p.158, grifos meus)

A priori, portanto, Rubin denomina por “sistema sexo/gênero” (*sex/gender system*)

“... the set of arrangements by which a society transforms biological sexuality into products of human activity, and in which these transformed sexual needs are satisfied.” (p.159)

Segundo a autora, muitos trabalhos tentaram situar a opressão sobre a mulher no interior do sistema capitalista apontando para as relações entre trabalho doméstico e reprodução da força de trabalho. Em outras palavras, o trabalho da doméstico usualmente da mulher, ou seja, a esposa, faria parte do conjunto de “necessidades” do trabalhador a serem satisfeitas. Dessa forma, o domínio do sexo, da sexualidade e da opressão seria subsumido nesse valor da força de trabalho.

Na opinião de Rubin, Engels, apesar de suas limitações em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*<sup>22</sup>, distingue as “relações de sexualidade” das “relações de produção”. No caso, as “relações de sexualidade” remetem à “propagação da espécie” e da família.

“[...] Sex is sex, but what counts as sex is equally culturally determined and obtained. Every society also has a sex/gender system - a set of arrangements by which the biological raw material of human sex and procreation is shaped by human, social intervention and satisfied in a conventional manner, no matter how bizarre some of the conventions may be.” (p.165)

“[...] Sex as we know it - gender identity, sexual desire and fantasy, concepts of childhood - is itself a social product.” (p.166)

Rubin justifica a utilização de “sistema sexo gênero” em detrimento de outras como “modo de reprodução” e “patriarcado”. Quanto à noção de modo de reprodução,

cujo intuito é o de opor-se à modo de produção, segundo a autora, é um movimento reducionista que ofusca o fato de também haver reprodução (de objetos, trabalho, relações) na produção e da produção na reprodução, como a identidade de gênero, produzida no domínio do sistema sexual. Ou seja, a noção de “modo de reprodução” relaciona produção à economia e reprodução ao sistema sexual, enquanto o sistema sexo/gênero “enxerga além” do referencial biológico. Por sua vez, o termo patriarcado “mistura” dois sentidos que precisam ser distinguidos: a capacidade e necessidade humanas de criar mundos sexuais e os modos empíricos de opressão que os organizam, ao passo em que o sistema sexo/gênero refere-se ao domínio da sexualidade e ao seu caráter de produto das relações sociais. Nesse processo de formação e reprodução de sexualidade socialmente organizada, Rubin aponta para o parentesco como uma das formas empíricas do sistema sexo/gênero.

Nas relações de parentesco Rubin focaliza a “troca de mulheres” na teoria de Lévi-Strauss, segundo a qual o casamento é a forma básica da troca de dádivas, onde a mulher se constitui como a principal delas. O tabu do incesto, sancionando os parceiros permitidos e os proibidos, aparece como um mecanismo que garante as trocas entre famílias e grupos. Para Rubin, a relação estabelecida não é apenas de reciprocidade mas de parentesco, envolvendo competições. Sendo os homens aqueles que trocam as mulheres, estas figuram mais como condutoras das relações do que como parceiras<sup>23</sup>, distinguindo doador e dádiva, conferindo aos parceiros o poder das relações sociais. Para Rubin, é interessante pensar a “troca de mulheres” como um conceito situado nos sistemas sociais, e não na biologia, o que permite focalizar a opressão no “tráfico de mulheres” enquanto “semi-objetos”. Por outro lado, Rubin vê um problema na argumentação de Lévi-Strauss de que o tabu do incesto resulta na origem da cultura, o que levaria ao pressuposto de que a opressão das mulheres seria sua consequência e seu pré-requisito. Rubin sugere a troca de mulheres como um conceito apreendido a partir de relações

---

<sup>22</sup> Engels, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

<sup>23</sup> Marilyn Strathern desenvolve essa questão no texto “Culture in a netbag” (In: *Man*, v.16, n.4, 1981), apresentando a mulher como simultaneamente fundamental e marginal nas trocas realizadas pelos homens, numa posição *in-between*.

sociais de sexo e gênero, onde o parentesco aparece como uma imposição social sobre a natureza:

“Kinship systems do not merely exchange women. They exchange sexual access, genealogical statuses, lineage names and ancestors, rights and people - men, women and children - in concrete systems of social relationships.” (p.177)

Nessas relações, os homens dispõem de certos direitos sobre as mulheres de sua parentela, enquanto estas não dispõem de direitos nem sobre si mesmas, quanto menos sobre os homens. Produto de relações produtoras e organizadoras do sexo e do gênero, a subordinação das mulheres também se depara com uma “economia do sexo e do gênero”, o que leva a autora a argumentar a favor de uma economia política dos sistemas sexuais: “[...] We need to study each society to determine the exact mechanisms by which particular conventions of sexuality are produced and maintained.” (p.177)

A divisão sexual do trabalho, segundo Lévi-Strauss, aparece em todas as sociedades, mas quanto à questão “qual tarefa cabe a quem” há uma grande variabilidade entre sociedades. Segundo Rubin, a divisão sexual do trabalho se apresenta como um tabu contra a similaridade (*sameness*) entre homens e mulheres e que os divide em categorias mútuas e exclusivas, “a taboo which exacerbates the biological differences between the sexes and thereby *creates* gender” (p.178). O gênero aparece como uma imposição social da divisão entre os sexos, como um produto das relações sociais de sexualidade, através do casamento que sustenta o sistema de parentesco.

“[...] They therefore transform males and females into ‘men’ and ‘women’, each an incomplete half which can only find wholeness when united with the other. Men and women are, of course, different. But they are not as different as day and night, earth and sky, ying and yang, life and death. In fact, from the standpoint of nature, men and women are closer to each other than either is to anything else - for instance, mountains, kangaroos, or coconut palms.” (p.179)

Com um senso de humor irônico, Rubin nos diz que as categorias homem e mulher não são “naturalmente” opostas, e completa argumentando que “categorias de gênero exclusivas” dependem da supressão de similaridades naturais, ou melhor, de

traços “femininos” nos homens e “masculinos” nas mulheres. Aqui Rubin está se referindo a uma supressão do “componente homossexual da sexualidade humana”. Segundo ela, Lévi-Strauss chega perto de dizer que a heterossexualidade é um processo instituído. O tabu do incesto pressupõe, inicialmente, um tabu à homossexualidade, já que a proibição de certas uniões heterossexuais implicaria na restrição às relações não-heterossexuais.

“Gender is not only an identification with one sex; it also entails that sexual desire be directed toward the other sex. The sexual division of labor is implicated in both aspects of gender - male and female it creates them, and it creates them heterossexual.” (p.180)

Por outro lado, as formas complexas dos sistemas de parentesco podem levar a formas de homossexualidade institucionalizada, como exemplifica Rubin através de exemplos etnográficos. Na Nova Guiné, em muitos grupos o elemento masculino está no sêmen; dessa forma, os garotos devem obter sêmen de homens mais velhos dentro de seu grupo de parentesco. Assim como entre os Mohave ocorre um “travestismo”: através de cerimônias especiais, um homem pode se tornar uma mulher ou vice-versa, inclusive com o direito de se casar com alguém de sexo igual ao seu mas com “sexo social oposto.” Esse exemplo é muito interessante para pensarmos como são os rituais que se responsabilizam pela passagem da natureza à cultura e, uma vez no domínio da cultura, o biológico perde sua força como referencial, como entre os Mohave: uma vez “reconhecido” socialmente como homem ou mulher, adquire todos os direitos, inclusive do casamento, com o gênero oposto, independentemente do sexo biológico. Rubin nos lembra que, no entanto, a pessoa dispõe de uma mobilidade para ser masculina ou feminina, mas nunca para comportar ambos os elementos, o que mantém a regra da sexualidade obrigatória<sup>24</sup> e as divisões de gênero: “[...] At most general level, the social organization of sex rests upon gender, obligatory heterosexuality, and the constraint of female sexuality.” (p.179)

---

<sup>24</sup> Sobre sexualidade obrigatória ver também o trabalho de Adrienne Rich (1980).

No entanto, coloca Rubin, a antropologia e o estudo sobre os sistemas de parentesco não explicam os mecanismos pelos quais as crianças são marcadas pelas convenções de sexo e gênero, o que a psicanálise procura fazer. No entanto, Rubin sugere que a psicanálise se apresenta com um dos mecanismos de reprodução dos “arranjos” sexuais, como a heterossexualidade. Por exemplo, os clássicos complexos de Édipo e Electra. No complexo de Édipo, o garoto, apaixonado pela mãe, abre mão de seu desejo perante o medo da castração proveniente do pai, tomando o referencial da heterossexualidade como dado. Versão quase íntegra do complexo de Édipo, Electra também nutre um desejo (*libido*) pela mãe, mas reprime esse “elemento masculino” de sua libido quando percebe sua castração, sua inferioridade e passividade perante o pênis do pai. Se a garota não se defronta com a heterossexualidade da mãe, chegará a outras conclusões sobre sua genitália. No entanto, na fase pré-edipiana as crianças são tidas como bissexuais, libidinalmente ativas e passivas. É na relação de desejo com a mãe e de competição com o pai que vão “definir” sua sexualidade. A garota, no entanto, inicialmente apresenta um desejo ativo e agressivo pela mãe, mas desvia seu desejo diante de sua impotência, dada a ausência do falo. A teoria começa com uma relação de gênero que inclui a homossexualidade mas termina numa relação hierárquica dominada pelo falo. Para um processo aparentemente fechado, Freud oferece três “possibilidades” para o complexo de Electra: a garota reprime sua sexualidade e se assexua; protesta e se torna homossexual ou cede ao social, garantindo sua “normalidade” (heterossexual).

Partindo da teoria de Lévi-Strauss, Lacan sugere que as regras da sexualidade se encontram no sistema de parentesco. Para Lacan, a crise de Édipo ocorre quando a criança, que dispõe de todas as possibilidades sexuais que podem ser expressadas<sup>25</sup>, se depara com as regras do seu grupo de parentesco, e findando apenas quando a criança cede às regras, tendo então sua libido e identidade de gênero correspondendo à organização da cultura:

“[...] And how would one apprehend the analytical conflicts and their Oedipean prototype outside the engagements which have fixed, long before the subject

---

<sup>25</sup> “The wild profusion of infantile sexuality will always be tamed.” (Rubin, 1975, p. 199)

came into the world, not only his destiny, but his identity itself?” (Lacan apud Rubin, p.188)

No pensamento lacaniano, a criança se reconhece como possuidora ou não de falo - no sentido lacaniano de sentidos conferidos sobre o pênis, separando doador e dádiva, quem troca e quem é trocado, “the embodiment of the male status, to which men accede...” (p.192). Nesse sentido o complexo de Édipo constitui uma “circulação do falo” intrafamiliar, a partir do tabu do incesto, em oposição à “troca de mulheres”, interfamiliar. “The children discover the differences between the sexes, and that each child must become one or the other gender.” (p.193)

Segundo Rubin, os sistemas sexo/gênero, enquanto produtos históricos, têm seu caráter econômico e político ofuscado pelo conceito da troca de mulheres. Em algumas sociedades, não há equivalente para a mulher: esta só pode ser trocada por outra (irmã, filha). Em outras sociedades, pode ser trocada pelo “valor da noiva” (em porcos, conchas ou mesmo convertido em outra mulher), enquanto entre os Nuer, por exemplo, o valor da noiva pode ser convertido em algo mais, como prestígio político. Assim, Rubin coloca que o sistema de casamento envolve outras complexas questões além da troca de mulheres, que a autora chama de economia política do sexo. Dessa forma, coloca que a análise da mulher numa sociedade deve levar em conta aspectos econômicos e políticos, assim como o estudo da economia e da política ficam incompletos se não consideram a mulher, o casamento e a sexualidade, numa relação mútua de interdependência entre sexualidade, economia e política.

O trabalho de Gayle Rubin teve seu espaço neste trabalho não somente porque se tornou um referencial clássico para as teorias de gênero como por ter influenciado e/ou dialogar, direta ou indiretamente, com questões desenvolvidas por trabalhos nos anos 80 e 90 e que são essenciais a este trabalho.

“The exchange of women does not necessarily imply that women are objectified, in the modern sense, since objects in the primitive world are imbued with highly personal qualities.” (p.174)

Esse postulado de Rubin, por exemplo, dialoga diretamente com os trabalhos de Marilyn Strathern. Em seu texto *Marriage exchanges* (1984) Strathern aponta a questão da troca de mulheres em outras sociedades e analisadas por teóricos ocidentais. Segundo ela, o casamento como uma forma de troca não surpreende diante do modelo de vida social na Melanésia, pautado nas relações de troca. Dessa forma, medir o valor “intrínseco” de um objeto só é possível na economia ocidental das mercadorias. Quanto aos melanésios, nem as pessoas nem os objetos se constituem como entidades limitadas como as mercadorias ocidentais. As trocas de casamento estão localizadas dentro de teorias específicas dos atores, que devem ser *situadas* em nossas análises.

Além disso, em *Self-interest and the social good* (1981), Strathern nos diz que, entre os Hagen da Nova Guiné, o comportamento é controlado pelo *nomam*:

“*Nomam* is mind, consciousness, conscience, desire, the capacity to translate wishes or intentions into action. It spans the individuality of making decision and the social nature of a person’s orientation. (Strathern, 1981, p.173)

O *nomam* possibilita o reconhecimento de “pessoas” (*personhood*), e não a divisão homens e mulheres, permitindo que estes invertam ou transcendam o masculino e o feminino, já que o *nomam* não é marcado pelo gênero. As marcas do gênero não englobam as pessoas: “(a) person of either sex can behave in a male or female way” (p.178). Ou melhor, “(i)ndividuals of either sex can be seen to act in a manner typical of the other.” (p.179).

Esses textos nos oferecem as “pistas iniciais” das questões que serão desenvolvidas sobre os Hagen em *The gender of the gift* (Strathern, 1988). No texto de 1984, Strathern ainda escreve que as trocas de casamento, assim como as outras trocas, dependem do ponto de vista do parceiro na troca, que repousa num modelo de sujeitos (ativos) trocando objetos (passivos). As relações sociais se reproduzem nas estruturas das trocas que regulam a transformação das coisas em pessoas e das pessoas em coisas, já que as coisas são concebidas como trabalho incorporado. A pessoa pode servir de símbolo para uma “parte” de si mesma ou para uma “parte” dos valores gerados nas relações, o que a autora chama de “partibilidade” (*partibility*). Os itens trocados e seus atributos são “destacados” ou “atachados” ao doador e ao receptor, como partes deles.

Strathern utiliza essas noções de “objetificação” e “personificação” a fim de tratar a questão das trocas de casamento. No entanto, vejamos como essas noções serão reapropriadas em *The gender of the gift*.

Nesse livro, Strathern reforça que as trocas são uma forma de socialidade (*sociality*) e um modo de integração da sociedade. Introduce o conceito de socialidade como sociabilidade coletiva, vida coletiva. As pessoas melanésias são concebidas tanto dividualmente quanto individualmente. Bem, vejamos o que isto significa.

Segundo Strathern, no imaginário dos melanésios, cada pessoa contém em si uma socialidade generalizada. Dessa forma, as pessoas são constituídas como o lugar plural e composto das relações que as produzem, enquanto o plural e o singular aparecem como homólogos. Em outras palavras, cada melanésio é um “microcosmo social”. Ser, portanto, “feminino” ou “masculino” é uma questão de situação, na qual um determinado estado unitário e holístico emerge. Há, porém dois modos para tal processo. No modo um-em-muitos (*one-in-many*) cada pessoa tem em si uma identidade composta suprimida, que é ativada na forma andrógina. No modo dual (*dual mode*) cada pessoa pode encontrar seu oposto apenas se tiver descartado as razões para suas diferenciações internas; então o andrógino tem sua dualidade interna elicitada na presença de uma contra-parte, onde a metade se transforma na unidade do par.

Há duas formas de pluralidade ou androginia. Há uma entidade como um todo, holística, que contém diversas reações, plurais. O corpo holístico e a imagem dessa entidade plural (*composto*). Para se individualizar, essas relações são reconceitualizadas num duo (masculino/feminino) do qual uma parte será destacada na presença de um outro (*dual*). O corpo se constitui então como um microcosmo social na medida em que assume uma forma singular. A masculinidade (*maleness*) e a feminilidade (*femaleness*) são definidas no ato de destacar ou englobar partes dos outros. Dessa forma, não há “auto-conhecimento”: as pessoas dependem das outras para o conhecimento de si mesmas.

Estados de total masculinidade ou feminilidade (*all-maleness/all-femaleness*) são, para Strathern, definições temporárias de poder. Strathern rejeita a noção de “identidade de gênero”, que confina o gênero na experiência pessoal individualizada, mesmo que

essa experiência inclui o outro ou seja uma resposta a demandas culturais. A autora diz que pensar a identidade como um atributo individual é uma característica ocidental. Vimos com Csordas o exemplo da sociedade Fiji, onde o corpo é tido como uma responsabilidade comunitária, e não como um “eu” performativo. Entre os Hagen, as pessoas são criadas em contextos específicos onde são objeto das relações com os outros; em outras palavras, pessoas e relações aparecem como homólogos. Assim como a noção de corporificação sugere que um corpo só existe na sua relação com outros corpos, assim parece ser o gênero para os melanésios. Segundo a autora, as relações entre pessoas do mesmo sexo (*same-sex*) ou de sexos opostos (*cross-sex*) se dão tanto internamente quanto além do corpo. Além disso, tanto os corpos quanto as mentes são múltiplos.

Segundo Strathern, entre os Hagen tanto os homens quanto as mulheres participam da esfera do político e do doméstico, o que não nega as categorizações de gênero, mas sob outro enfoque. A noção de “sociedade”, equacionada com socialidade pública, exclui a socialidade doméstica da “sociedade”. Em outros termos, o termo “socialidade”, ao invés de “sociedade”, inclui a esfera do doméstico e, portanto, as mulheres na vida pública. A autora justifica:

“As I understand Melanesian concepts of sociality, there is no indigenous supposition of a society that lies over or above or is inclusive of individual acts and unique events.” (p. 102)

“Dialogando” com Rubin, Strathern sugere que é através do imaginário de gênero que os conceitos de igualdade, simetria, desigualdade e assimetria são moldados, sendo necessário especificar a natureza da economia política produtoras de tais formulações de gênero. Segundo a autora, os motivos pelos quais as mulheres se submetem às regras que as oprimem é uma pergunta que não cabe no contexto melanésio, já que “a dominação” é um conceito ocidental, assim como não seria pertinente a questão da exploração do trabalho da mulher.

Se no pensamento de Rubin o trabalho doméstico aparece como mais-valia para o capitalismo, como “necessidade básica” para o trabalhador (homem), para Strathern, nas sociedades não ocidentais a questão não pode ser vista como exploração, pois não há alienação do produto do trabalho: os produtos são trabalho incorporado, “carregam” uma

parte da pessoa, ou seja, os objetos são personificados. E, enquanto para Bourdieu (1995) a dominação masculina postulada como universal teria sua base na *reprodução simbólica da troca*, sendo a troca de mulheres-objeto a “garantia” dessa dominação (no que Rubin parece concordar), a troca, lugar da desigualdade entre os gêneros para Bourdieu, ganha outros contornos com Strathern: nas trocas, não são as pessoas, mas os objetos que são marcados pelo gênero (Souza, mimeo, s/d).

Para Strathern (1988), entre os melanésios as relações sociais são ativadoras dos gêneros. A ação social está pautada na relação. Dessa forma, as pessoas envolvidas nas trocas não seriam marcadas pelo gênero, mas sim pela transação, a ação da troca. Segundo a autora, a dádiva metonímica media relações nas quais cada parceiro oferece um objeto identificado com si mesmo como dádiva ao outro, mantendo identidades distintas. Já a dádiva metafórica estabelece uma interdependência (em trocas que ela chama de não mediadas), já que os parceiros dependem do outro para receber um dom que é uma versão (e aqui eu acrescentaria *gendered*) de si mesmo. Portanto, sempre dons personificados e marcados pelo gênero.

Numa sociedade onde as pessoas se constituem a partir de relações, Strathern utiliza-se do conceito de *agency* quando uma pessoa age em relação às outras. As relações podem se apresentar como *same-sex* ou *cross-sex*. As pessoas podem performatizar formas singulares ou múltiplas de gênero, em momentos específicos, e é a partir disso que o outro se transforma. Sendo o *kula* um sistema de trocas entre homens, ou seja, *same-sex* (assimétrico) o gênero é marcado na dádiva, reelaborando a relação na forma *cross-sex* (simétrica). (idem, *ibidem*)

As possibilidades de ação são múltiplas, mas apenas uma se torna visível na relação, num momento único no tempo, o que Strathern (1988) define como *performance*: “a unified set of events, motivated by singleness of purpose and body.” (p.277). Eventos, atos, performances são apresentados na forma singular, num ponto temporal singular, definido por seu impacto estético. Em palavras claras, as ações e performances são singulares para se tornarem visíveis, causando impacto estético (no sentido de moral, para a autora). Nesse sentido, são irreversíveis, mas apenas num determinado momento no tempo.

Chegado esse ponto, eu deveria introduzir o tópico sobre a teoria da performance. No entanto, consideraria uma falha minha discutir teorias de gênero sem falar sobre a contribuição da historiadora Joan Scott. De certa forma, voltaremos à questão postulada por Andrew Strathern (1996) sobre nossa “herança” das dicotomias cartesianas. A crítica de Scott é importante para este trabalho, inclusive para refletirmos sobre as dicotomias que nossos autores, em defesa ou contra, apresentaram até agora, direta ou indiretamente: sujeito x objeto, adulto x criança, classes altas x classes populares, homem x mulher, masculino x feminino, mente x corpo, produção x reprodução, indivíduo x sociedade...

Publicado no mesmo ano em que *The gender of the gift*, de Marilyn Strathern, *Gender and the politics of history* aparece como um referencial também importante para os estudos de gênero, sob outra perspectiva.

Scott (1988) define gênero como o conhecimento sobre a diferença sexual. Conhecimento no sentido foucaultiano de sempre relativo, produzido por relações culturais e sociais, cujos sentidos e usos são passíveis de contestação, politicamente, através dos quais as relações de poder (dominação/subordinação) são construídas:

“Knowledge refers to not only to ideas but to institutions and structures, everyday practice as well as specialized rituals, all of which constitute social relationships. Knowledge is a way of ordering the world; as such it is not prior to social organization, it is inseparable from social organization.” (p.2)

Dessa forma, gênero seriam as diferenças estabelecidas para as diferenças corpóreas, cuja construção varia entre culturas, grupos sociais e no tempo, já que não há nada no corpo que possa determinar as divisões sociais. No entanto, para Scott, assim como para Rubin (através do parentesco organizado no “tráfico” de mulheres) e Bourdieu (através da dominação simbólica), a dominação do homem sobre a mulher é um fator universalmente estabelecido, através do conhecimento socialmente elaborado.

De certa forma dialogando com Marilyn Strathern, Scott rejeita as categorias identitárias, argumentando que estas mais confirmam do que mudam o modo de se olhar as mulheres, embora Strathern não aceite a categoria “mulher” no contexto melanésio a partir da concepção ocidental que a associa à posição de dominada.

Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, Scott sugere sentidos socialmente construídos e fluidos, assim como a consciência não é fixa, já que os discursos variam de acordo com as condições históricas. Nesse sentido, o gênero é “um fenômeno histórico produzido, reproduzido e transformado” em diferentes momentos e no tempo.

*“If identities change over time and are relative to different contexts, then we cannot use simple models of socialization that see gender as the more or less stable product of early childhood education in the family and the school”* (p.6, grifos meus).

Em sua perspectiva política e histórica, poderíamos dizer que Scott se opõe totalmente à psicanálise, de Freud a Lacan, para os quais a forma com que a criança “lida” com o Complexo de Édipo ou de Electra “define” sua orientação sexual, mesmo que, para Lacan, os desejos reprimidos produzam constantes conflitos, apresentando-se como uma ameaça à estabilidade do gênero “incorporado” e ao aparente caráter “uno” da sexualidade.

Mas o que mais nos interessa no pensamento de Scott é sua crítica às hierarquias que constroem e legitimam desigualdades e em desvendar como ocorrem tais construções. Ou seja, enfatiza o processo e não as origens, as causas múltiplas e os discursos que geram as construções, ao invés de pensar em “ideologia” ou “consciência”.

Segundo Scott, as oposições fixas escondem a heterogeneidade das categorias, apresentando termos opostos e uma interdependência entre eles, a qual geralmente é hierárquica, onde um termo corresponde ao dominante e o outro ao subordinado. Nesse sentido, contestar o significado fixo das categorias dadas naturalmente como pares dicotômicos seria reverter as hierarquias, expor termos reprimidos e a instabilidade interna das categorias, assim como sua interdependência (mas não na forma hierárquica). As categorias apresentadas como “definitivas” apenas garantem sua existência a partir da negação ou supressão de algo que se opõe a elas, ou seja, a “verdade” só se legitima, ou melhor, apresenta a ilusão da coerência, enquanto exclusão de outras possibilidades, que permanecem escondidas, ofuscadas.

Nesse sentido, Scott apresenta “gênero” como uma categoria analítica não reduzida à “mulher”, mas sugerindo que “information about women is necessarily

information about men, that one implies the study of the other” (p.32), além de se referir às relações sociais entre homens e mulheres, rejeitando explicitamente as explicações biológicas que justificariam a subordinação da mulher, como a capacidade reprodutiva.

Para Scott, questões como a associação da masculinidade ao poder, a valorização do homem (*manhood*) em detrimento da mulher (*womanhood*) e a maneira como as crianças aprendem tais associações apenas podem ser respondidas se situadas em sistemas de significados, aos modos com os quais as sociedades representam o gênero, construindo o sentido da experiência, já que “(w)ithout meaning, there is no experience; without processes of signification, there is no meaning.” (p. 38). A fim de entender os significados e como o gênero opera, faz-se necessária a articulação entre o sujeito individual e a organização social e a compreensão de suas inter-relações. Essa última sugestão em muito nos faz lembrar os melanésios descritos por Marilyn Strathern.

Segundo Scott, precisamos pensar num poder descentralizado, como sugere Foucault, em campos de poder discursivamente produzidos, onde há espaço para a ação humana (*agency*), no sentido de construir uma identidade, uma vida e um conjunto de relações, mas dentro de certos limites. Esse espaço seria ocupado pela linguagem, através da qual, sugere a autora, existe a possibilidade de negação, resistência e reinterpretação. Em outras palavras, o espaço para a ação, enquanto resistência, estaria nos discursos, ou seja, na ordem do simbólico, e em seus “efeitos”, no sentido foucaultiano: perspectiva que parece se opor à noção de corporificação, que não acredita num corpo passivo, “inscrito” pelo social, mas como um instrumento de ação, como vimos anteriormente. Como ainda coloca Scott, o gênero aparece como construção a partir de “diferenças perceptíveis” entre os corpos, elaboradas através de representações e de conceitos normativos que estabelecem interpretações sobre os sentidos dos símbolos.

A “solução”, dada no plano simbólico, seria o surgimento de novos símbolos culturais, como a reelaboração (*rewriting*) do complexo de Édipo, como já sugeria Rubin em 1975. Ou seja, as mudanças no plano simbólico teriam uma ação direta nos corpos empíricos e nas suas relações. Nesse sentido (além da crença na universalidade da dominação masculina), Scott e Rubin dialogam diretamente com Bourdieu. A diferença é que Bourdieu não abre espaço para as resistências e reinterpretações que Scott sugere, já

que para ele o modo de pensar falocêntrico “aprisiona” qualquer tentativa de subversão da estrutura<sup>26</sup>. Por sua vez, Scott e Rubin não vêem o corpo como lugar de *agency*, o que se opõe não somente à noção de corporificação como à teoria da performance. Scott e Rubin tomam o gênero por construção social e o corpo enquanto construção cultural “cristalizada” e apropriada como “causa” das desigualdades. Em poucas palavras, distinguem sexo e gênero e problematizam o gênero construído social e desigualmente com base no sexo, o qual, apesar de determinado culturalmente, torna-se o lugar da construção das diferenças de gênero<sup>27</sup>. Bourdieu, por sua vez, reconhece que as diferenças biológicas são construções sociais mas acaba por “naturalizar” as diferenças sociais ao sugerir que é o “conhecimento através do corpo” que garante a dominação dos homens sobre as mulheres. Ou seja, apesar de assumir o corpo como construção social, toma-o por causa e consequência, efeito e agente da dominação simbólica, o que ao meu ver não favorece nenhum espaço para o corpo enquanto agente de mudanças, reinterpretações ou subversões.

Enquanto esses “sistemas sexo/gênero” apresentam o sexo biológico como a base para as construções sociais das desigualdades de gênero, o exemplo empírico dos melanésios, fornecido por Marilyn Strathern, sugere gêneros situacionais, relacionais e performáticos, que independem, nessas circunstâncias, do sexo biológico da pessoa. A partir da noção de performance introduzida por Strathern, como um conjunto de eventos singulares no corpo e no tempo, vejamos a teoria da performance e o trabalho de Judith Butler, nela incluído.

### A teoria da performance

Morris (1995) apresenta a teoria da performatividade de gênero definindo o gênero como efeito do discurso e sexo como efeito do gênero. Nesse sentido, condizente

---

<sup>26</sup> “... as mulheres mais liberadas do modo de pensar falocêntrico revelam freqüentemente sua submissão a esses princípios, no fato de elas lhes obedecerem até nas ações e nos discursos que visam contestar seus efeitos...” (Bourdieu, 1995, p.147) / “... nada é mais inútil do que opor, por exemplo, a dominação simbólica que se exerce através da cultura legítima e a *resistência* que podem lhe opor os dominados, freqüentemente valendo-se das próprias categorias da cultura legítima.” (p.151)

<sup>27</sup> “Gender is [...] a social category imposed on a sexed body.” (Scott, 1988, p.32)

com Foucault (1997) e Scott (1988). No entanto, Morris (op.cit.) completa que “(t)he theory is characterized by a concern with the productive force rather than the meaning of discourse and by its privileging of ambiguity and indeterminacy.” (p.567)

Morris sugere que a teoria da performance (*performance theory*) é uma herança de duas tradições antropológicas: uma feminista anti-essencialista, que distingue sexo e gênero visando a desnaturalização da assimetria (onde situamos Rubin e Scott) e uma teoria da prática que enfatiza as formas habituais de incorporação no intuito de superar a dicotomia indivíduo x sociedade (onde situamos Bourdieu e a noção de *habitus*). Segundo a autora, a teoria da performance nasce do esforço de re-teorizar a natureza da subjetividade social, ao passo em que

“... increasingly, gender is thought of as a process of structuring subjectivities rather than as a structure of fixed relations. Sex identity, once the bastion of nature, is no longer immune to ideological critique.” (p.568)

Nesse sentido, a autora cita *Herculine Barbin*<sup>28</sup>, o relato de Foucault sobre o hermafrodita do século XVIII que viveu parte de sua vida no gênero feminino e parte no gênero masculino até ser forçado por autoridades médicas e legais a “adotar” um só gênero, reduzido e nomeado “sexo”. O exemplo mostra o quando a mobilidade do gênero é, na história ocidental da sexualidade, regulada por discursos que regulam e marcam os corpos. Aqui podemos citar também o caso Agnes (Garfinkel, 1990 [1967], com a colaboração de Robert Stoller). Agnes apareceu no Departamento da UCLA em 1958 e foi recebida pelo psicanalista Robert Stoller<sup>29</sup>. Tinha 19 anos, “feminine body contours and hair pattern” (p.119). Agnes tinha grandes e bem-desenvolvidos seios que co-existiam com sua genitália masculina e clinicamente normal. Não dispunha de útero, ovário ou qualquer outro elemento do aparelho reprodutivo feminino. Uma biópsia da

---

<sup>28</sup> Foucault, Michel. *Herculine Barbin: Being the recently discovered memoirs of an eighteenth century hermaphrodite*. New Yor: Pantheon, 1980.

<sup>29</sup> “In 1958, the Gender Identity Research Project was established at the University of California at Los Angeles (UCLA) medical center for the study of intersexuals and transsexuals. [...] Stoller (1964) introduced the term ‘gender identity’ to the International Psychoanalytic Congress at Stockholm in 1963. He formulated the concept of gender identity within the framework biology/culture distinction, such that sex was related to biology (hormones, genes, nervous system, morphology) and gender was related to culture (psychology, sociology). (Haraway, 1991, p.133, grifos meus) Aqui podemos perceber como o “sistema

pele revelou a negatividade de padrões masculinos de cromatina e havia evidências de uma moderada atividade de estrógeno, hormônio feminino. Tendo nascido com um pênis, Agnes foi registrada como “sexo masculino”. Até os 17 anos apresentou-se socialmente como um garoto, mas segundo declarações suas aos médicos, a performance do masculino era realizada com constantes dificuldades. Agnes acreditava em evidências de sua feminilidade e reprimia evidências do masculino, segundo os autores. Na puberdade, as características femininas começaram a se desenvolver, quando então Agnes decidiu adotar o gênero feminino e um parceiro masculino, já que seu desejo sexual dirigia-se aos garotos. O conflito de Agnes residia em sua crença de um mundo povoado por pessoas naturalmente masculinas ou femininas:

“From the standpoint of an adult member of our society, the perceived environment of ‘normal sexed persons’ is populated by two sexes and only two sexes, ‘male’ and ‘female’” (p.122).

Insistindo no fato de ser naturalmente feminina e exigindo ser tratada dessa maneira, Agnes tinha uma preocupação muito grande com a “competência” de sua sexualidade “feminina”. Por fim, Agnes foi “operada”, reduzindo sua ambiguidade a um “sexo”, o qual foi “adotado”, “definido” como efeito do gênero e do desejo, na busca de um coerência entre essas três ordens.

Segundo Morris, essa teoria da construção social que difere sexo e gênero no intuito de refutar a assimetria de gênero encontrou espaço na antropologia, como no trabalho que cita de Gayle Rubin (1975). Mas a teoria ainda busca a relação entre os gêneros, onde a autora cita Foucault e sua noção de gênero como a origem discursiva do sexo, como também vimos com Scott, cuja base foucaultiana é explícita. Enquanto isso, a releitura de Judith Butler sobre a teoria do “speech act” de Austin<sup>30</sup> sugere o processo pelo qual as identidades e diferenças são construídas através de discursos da sexualidade e da performatividade de gênero. Segundo Morris, a teoria da performance tem suas bases em Foucault, o qual, por sua vez, apoia-se no trabalho de Laqueur (1992), que

---

sexo/gênero” postulado por Gayle Rubin (1975) teve sua base na psicanálise, dada inclusive sua discussão com Freud e Lacan.

mostra como as dicotomias de gêneros apresentam grande variabilidade ao longo da história e que não podem ser reduzidas às oposições contemporâneas pautadas na biologia que apresentam os corpos como naturalmente divididos entre pênis e vaginas. Segundo Morris, a teoria da performance preocupa-se com as relações e dissonâncias entre as categorias dos sistemas normativos de sexo/gênero e, no interior desses sistemas, a ambiguidade, multiplicidade e resistência encontradas.

Para a autora, não é surpreendente o fato de muitos trabalhos sobre corporificação ou sobre performance se apoiarem em casos marcados pela ambiguidade do gênero, como *Herculin Barbin*, já que a construção dos corpos torna-se visível quando é explicitamente desviada das expectativas dominantes: “(a)mbiguity is the taboo of medicalized bodies...” (p.570). Nesse sentido, a performatividade aparece como um efeito discursivo, entre muitos outros, enquanto a ambiguidade é tida como pré-discursiva, como o terreno a partir do qual as diferenças de sexo e gênero são construídas. Dessa forma, podemos dizer que a teoria da performance parte do princípio de que não somente o gênero, mas também o sexo é uma construção social situada no tempo e em contextos culturais específicos, e que as configurações variadas das relações sexo/gênero construídas contextualmente no tempo sempre são marcadas pela ambiguidade e pela resistência.

Segundo Morris, a teoria da performatividade surge como anti-estruturalista a fim de preencher a lacuna deixada pelo estruturalismo no que diz respeito à ação individual (*agency*), às mudanças históricas e à pluralidade no interior dos sistemas. A teoria da performatividade deriva de críticas anti-estruturalistas como a teoria da prática, representada por Bourdieu. Como já vimos anteriormente, Morris sugere que o trabalho de Bourdieu é um exemplo da teoria da prática que situa a dialética no *habitus*, imaginado como “estruturas estruturantes” que produzem sujeitos corporificados e que são por estes produzidas, contribuindo para a noção de corporificação:

“[...] Embodiment became a key term in such discussions, providing a way to address the productivity of collective representations in material rather than

---

<sup>30</sup> Austin, J. L. In: Urmsom, J. O., Sbisà, M. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1962.

mentalist terms. Embodiment was also a temporalizing concept. By questioning the ways in which social and ideological structures are actually made operational in time, and not just in relation to time, and by locating this process in the socialization of the flesh, Bourdieu helped to withdraw the anthropology of the body from its confinement in the hermeneutics of metaphor.” (p.571)

No entanto, aqui Morris trabalha com uma noção de corporificação que antecede as concepções que vimos com Csordas, Turner e Andrew Strathern. O corpo socializado para Bourdieu é um produto e um agente do *habitus* e apenas deste. Não há espaço para uma *agency* que possa romper, subverter ou contestar a estrutura. Se Morris apresenta Bourdieu como anti-estruturalista, isso me parece paradoxal.

Enquanto para Bourdieu o gênero permanece mantido num inquestionável princípio dicotômico, no que concordo com Morris, Butler apresenta gênero como “a set of acts that produce the effect or appearance of a coherent substance.” (p.573). Butler se aproxima da noção de performance introduzida por Marilyn Strathern (1988) como um conjunto de ações e eventos singulares no tempo, cuja visibilidade causa um impacto estético. A diferença é que, enquanto para Strathern as relações de gênero buscam uma simetria (no sentido de um “equilíbrio”) entre o masculino e o feminino, o gênero para Butler opera a partir da equação sexo-gênero-desejo, buscando coerências ilusórias através da performance, mas a qual também opera expressando as múltiplas configurações possíveis entre sexo, gênero e sexualidade.

“[...] By asserting that the body assume its sex in the culturally mandated practices of everyday life, the theory of gender performativity offers the possibility of restyling that same body in non-normative and occasionally subversive ways.” (p.573)

Em *Gender Trouble* (1990) Butler escreve que o poder opera na produção da estrutura binária utilizada para se pensar o gênero, através de atos performativos que produzem o corpo em categorias de sexo, e apresenta o sexo, o gênero e o desejo como efeitos de uma formação específica do poder, no sentido foucaultiano, ou seja, efeitos de

instituições, práticas etc. Nesse sentido, Butler pretende focalizar duas instituições específicas: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória.

Enquanto Scott (1988) sugere uma análise relacional entre homens e mulheres, entre o masculino e o feminino, Butler preocupa-se com outra ordem da questão:

“Precisely because ‘female’ no longer appears to be a stable notion, its meaning is as troubled and unfixed as ‘woman’, and because both terms gain their troubled significations only as relational terms, this inquiry takes as its focus gender and the relational analysis it suggests.” (p.ix)

Para Butler, as pessoas são “*pregendered*” e transcendem o gênero, já que este nem sempre se constitui coerente e consistentemente em diferentes contextos históricos e porque cruza com identidades construídas discursivamente a partir da raça, da classe, da etnia e da sexualidade. Dessa forma, o binarismo homem x mulher constitui o “feminino” como descontextualizado e separado dessas outras questões das relações de poder, estipulando uma “identidade”, cuja noção não tem uma denominação apropriada. Essas categorias de identidade são engendradas e naturalizadas pelas estruturas da linguagem e da política que, segundo Butler, constituem o campo contemporâneo do poder.

“[...] As a strategy to denaturalize and resignify bodily categories, I describe and propose a set of parodic practices based in performative theory of gender acts that disrupt the categories of the body, sex, gender, and sexuality and occasion their subversive resignification and proliferation beyond the binary frame.” (p.x)

Para Butler o gênero constitui-se como múltiplas interpretações do sexo. Segundo ela, se o sexo aparece como binário, não há razão, no entanto, para se restringir o gênero a dois (masculino e feminino).

“When the constructed status of gender is theorized as radically independent of sex, gender itself becomes a free-floating artifice, with the consequence that *man* and *masculine* might just easily signify a female body as a male one, and *woman* and *feminine* a male body as easily as a female one” (p.6).

Na perspectiva de Butler, não podemos dizer, como muitos trabalhos já expuseram, que o gênero está para a cultura assim como o sexo está para a natureza, pois Butler argumenta que não faz sentido dizer que o gênero é interpretação do sexo uma vez que o próprio sexo já é marcado pelo gênero (*gendered*). Criticando as perspectivas que sugerem um corpo passivo, um instrumento “inscrito” pela cultura, a autora toma a célebre frase de Simone de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher”, argumentando que não há nada que garanta que esse alguém que se torna mulher é necessariamente “fêmea”. Aproveitando a sugestão de Beauvoir de que o corpo é uma situação, Butler diz que o sexo se revela como gênero, e por isso não podemos estabelecer um significado para o corpo anterior à marca do gênero, já que o corpo em si é uma construção, assim como os corpos que constituem os sujeitos marcados pelo gênero.

Segundo Butler, existem várias possibilidades de configurações de gênero numa cultura, mas estas encontram seus limites na análise discursiva do gênero:

“[...] This is not to say that any and all gendered possibilities are open, but that the boundaries of analysis suggest the limits of a discursively conditioned experience. These limits are always set within the terms of a hegemonic cultural discourse predicated on binary structures that appear as the language of universal rationality.” (p.9)

Dessa forma, Butler parte, em sua crítica, da representação hegemônica ocidental, falocêntrica, e da metafísica da substância que estrutura a noção de sujeito, enquanto o gênero se apresenta como “um ponto de convergência relativo” entre conjuntos de relações culturais específicas na história. O “sexo feminino” aparece como um entre vários discursos da linguagem falocêntrica que ela institui de forma assimétrica.

Em diálogo com a noção de corporificação, Butler sugere que as dicotomias corpo x mente postulada por Descartes, Husserl e Sartre (assim como de Beauvoir, ao separar corpo e liberdade) sustentam a hierarquia política e psíquica. Da mesma forma, postula sua crítica à “coerência” ou “continuidade” da “pessoa” enquanto padrões de inteligibilidade instituídos e mantidos socialmente. Para Butler, se o conceito de “identidade” aparece representando a “estabilidade” de gênero, sexo e sexualidade, a

noção de “pessoa” abarca aqueles que não apresentam tal estabilidade, e sim descontinuidades na inteligibilidade das normas culturais de gênero. Aqui Butler se aproxima bastante da noção de “pessoa” que Marilyn Strathern utiliza para se referir aos melanésios, em detrimento de “identidade”, já que estes não apresentam o que se entende por “identidades coerentes” no ponto de vista ocidental, e, situados em seu contexto específico, não podem ser analisados através dessa categoria ocidental.

Butler denomina “gêneros inteligíveis” aqueles que apresentam, de alguma forma, coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. A “identidade” aparece como efeito de práticas discursivas que expressem essa coerência. A heterossexualização do desejo requer posições discretamente assimétricas entre o “feminino” e o “masculino”, entendidos como expressão de “fêmea” e “macho”, em cuja matriz não há espaço para outras manifestações que não obedeçam a tal equação. A diferença na “economia da oposição binária” elabora o “masculino” e o “feminino”. Por sua vez, as “identidades” de gênero que não se encaixam no modelo da inteligibilidade aparecem como “falhas”, “impossibilidades lógicas”. No entanto, sua proliferação coloca sob crítica os limites dessa inteligibilidade de normas culturais e apresenta “matrizes subversivas de ordem de gênero.”

É aqui que vejo Butler se distanciar de Bourdieu. Enquanto Butler se mantinha no discurso do falocentrismo hegemônico limitando as configurações de gênero, não me parecia destoar na noção de *habitus* de Bourdieu. No entanto, enquanto para Bourdieu qualquer tentativa de resistência se não for inútil, tem vida curta e a ordem sempre acaba por se reestabelecer, Butler sugere que os comportamentos que não correspondem à lógica da coerência da matriz heterossexual existem, persistem e proliferam, criando *matrizes subversivas no plano da desordem*, que podem favorecer configurações não-hierárquicas de gênero. A base foucaultiana de Butler, seguindo a crítica de Scott, é explícita:

“[...] For Foucault, the substantive grammar of sex imposes an artificial binary relation between the sexes, as well as an artificial internal coherence within each term of binary. The binary regulation of sexuality suppresses the subversive

multiplicity of a sexuality that disrupts heterosexual, reproductive, and medicojuridical hegemonies”. (p.19)

A coerência entre sexo, gênero e desejo que se busca na relação binária entre homens e mulheres, segundo Butler, sugere que o desejo expressa o gênero, enquanto o gênero expressa o sexo. Para a autora, situar esse mecanismo em que sexo se transforma em gênero sugere não apenas o caráter do gênero como construção, mas a universalidade cultural da opressão em termos não-biológicos.

Butler coloca que, se não é no corpo (*within the body*), talvez seja sobre o corpo (*on the body*) o processo em que este se torna um “espaço corporificado”. O corpo não é o terreno ou a causa do desejo, mas sua “ocasião” e seu “objeto”. A condição imaginária do desejo extrapola o corpo físico. Como signo cultural, o corpo estabelece limites para os sentidos imaginários que ele ocasiona, mas nunca liberto de uma construção imaginária. Dessa forma, o “corpo fantasiado” só pode ser entendido na sua relação com outra fantasia cultural: o “real”, cujos limites são produzidos através da “heterossexualização natural dos corpos”, criando “identidades” e desejos naturalizados.

Numa crítica semelhante à de Turner, Butler, apesar de sua base foucaultiana, não concorda com a perspectiva de Foucault sobre um corpo que carrega em si uma multiplicidade de desejos não caracterizada como efeitos de discursos, ou seja, uma libido múltipla pré-discursiva, “before the law” (p.97), e corpo como uma “página em branco” (*blank page*) inscrita pela cultura (p.130).

Se a lei não é simplesmente uma imposição cultural sobre uma “heterogeneidade natural”, requer conformidade à sua noção de “natural”, cuja legitimação se dá através da naturalização assimétrica e binária dos corpos, onde o pênis é naturalizado como instrumento e signo do falocentrismo. E, apoiando-se em Freud, Butler sugere que é a exceção, o “estranho”, “incoerente”, “outsider” quem nos revela a construção das categorizações sexuais. Citando Monique Wittig (1993), a autora coloca que essas construções fazem parte de um sistema de “heterossexualidade compulsória” que opera a partir de um sistema de reprodução sexual compulsória. Nesse sentido, as categorias naturalizadas “masculino”, “feminino”, “macho” e “fêmea” só fazem sentido na matriz heterossexual, a qual sustentam e protegem.

Para Butler, o gênero apresentado como um tipo de ação cultural-corpóreo precisa de um novo vocabulário para instituir e proliferar os vários tipos de categorias resignificantes que resistem ao binarismo e às restrições de gênero.

Se “mulher” não necessariamente precisa corresponder à construção do corpo feminino ou “homem” aos corpos masculinos, na mesma lógica de Beauvoir em que alguém “torna-se mulher”, para Wittig, alguém “torna-se feminino”. Wittig vê o sexo como algo não natural, mas naturalizado, e o sexo como uma abstração imposta no social que produz uma realidade reificada através da linguagem, ou melhor, dos atos de sujeitos falantes. Na concepção de Wittig (1990; 1993), a linguagem se caracteriza como um conjunto de ações repetitivas que produzem “efeitos-realidade” percebidos como “fatos”. Wittig refuta a idéia de estruturas significantes que antecedam o sujeito e “moldem” sua fala. Para ela, há estruturas heterossexuais e compulsórias que distribuem o direito à fala ao masculino, negando-a ao feminino. Dessa forma, a nomeação do sexo “escraviza” o corpo social, legalizando uma “realidade” social, construída a partir da diferença entre os corpos. A linguagem opera sobre o “real” através de sua plasticidade, ou seja, através de atos de locução que, repetidamente, tornam-se práticas e instituições. Para ela, a linguagem é um território masculino, onde quem detém a fala em primeira pessoa é quem detém o poder. Wittig não acredita na separação entre o “abstrato” e o “material”, já que os conceitos circulam através da materialidade da linguagem, que por sua vez constrói o mundo social, cuja “realidade” se constrói à medida em que essas construções ganham poder dentro dos discursos. No entanto, segundo Butler, a falha de Wittig está em sua suposição de uma “mente linear (ou heterossexual, em sentido atribuído pela autora)” (*straight mind*) universalizante, com efeitos totalizadores, e sugere que

“Domination occurs through a language which in its plastic social action, creates a second-order, artificial ontology, an illusion of difference, disparity, and, consequently, hierarchy that *becomes* social reality.” (p.118)

Enquanto Wittig acredita que a homossexualidade se constrói fora das normas heterossexuais, Butler sugere que *as posições subversivas estão situadas num contexto maior, o da heterossexualidade*. Além disso, para Butler, há estruturas heterossexuais nas relações homossexuais assim como a recíproca também é verdadeira. A

heterossexualidade exige posturas sexuais normativas e coerentes impossíveis de se incorporar. Nesse sentido, Butler oferece uma perspectiva alternativa da heterossexualidade compulsória como uma comédia, uma paródia de si mesma. Para a autora, os discursos e “identidades” sexuais *gays* se apropriam, rearranjam, desestabilizam e desnaturalizam as categorias de sexo, através de categorias de paródia. Quando os *gays*, por exemplo, se apropriam do feminino, desestabilizam a “naturalidade” do feminino como “pertencente” à mulher. A identificação das lésbicas com o “masculino” não implica numa assimilação direta de termos heterossexuais, ou seja, há uma resignificação da “masculinidade” na “identidade” *butch* (a lésbica “masculinizada”, em detrimento da lésbica “feminina”, chamada de *femme*), trazendo a masculinidade ao corpo feminino de uma forma que se opõe à inteligibilidade culturalmente estabelecida sobre esse corpo e, portanto, criando uma dissonância e uma tensão transgressoras. Não se trata, portanto, de uma corpo feminino “descontextualizado” ou de uma “identidade masculina sobreposta”, mas da desestabilização desses dois termos, que perdem suas estabilidades internas e seu caráter distinto e ganham significações nos contextos dos jogos eróticos.

“[...] Hence, power can be neither withdrawn or refused, but only redeployed. Indeed, in my view, the normative focus for gay and lesbian practice ought to be on the subversive and parodic redeployment of power rather than on the impossible fantasy of its full-scale transcendence.” (p.124)

Segundo Butler, a estratégia de Wittig para se deslocar o binarismo não é a diferenciação ou a exclusão do masculino, mas a reapropriação e realocação subversiva dos “valores” que aparecem como pertencentes, naturalmente, ao domínio masculino:

“[...] Indeed, *the source of personal and political agency comes not from within the individual, but in and through the complex cultural exchanges among bodies in which identity itself is ever-shifting*, indeed, where identity itself is constructed, disintegrated, and recirculated only within the context of a dynamic field of cultural relations.” (p.127, grifos meus)

Grosso modo, para Butler, a possibilidade de *agency* se dá no espaço das relações entre os corpos, como sugere a noção de corporificação, e performativamente, através de resignificações e paródias, aproximando-se da noção de performance que Strathern (1988) apresenta como ações singulares no tempo, situadas e dotadas de visibilidade.

### **Gênero na infância e na escola**

*Theories of the body need gendering, and feminist theories of gendered bodies need "childrening"...*

Karin Martin

Uma vez situadas algumas concepções de infância, de escola e de gênero nas ciências humanas, o objetivo deste tópico é apresentar alguns trabalhos que articularam esses assuntos e suas principais idéias. Aqui cito cinco trabalhos, sendo três pertinentes à disciplina da lingüística, mas ao passo em que os de Swann referem-se a crianças nas séries iniciais, a pesquisa de Nilan foi realizada com adolescentes, no ensino secundário. A quarta referência é minha pesquisa de campo anterior realizada com crianças de uma quarta série, numa perspectiva antropológica, e, por último, o estudo de uma socióloga sobre crianças na pré-escola.

Seguindo a perspectiva de Wittig sobre a linguagem como o lugar onde quem detém a fala detém o poder, vejamos como Swann (1992) articula linguagem, infância, escola e gênero. Swann cita Sara Delamont<sup>31</sup>, para quem as distinções de gênero são mantidas pela escola através da sua organização, das estratégias de controle e motivação das crianças, da organização e conteúdo das lições, das conversas informais entre alunos e professores e das atividades estereotipadas das crianças. No entanto, a escola não é apresentada por Swann como a única instituição responsável pelas distinções de gênero, argumentando que, ao chegar à escola, garotos e garotas já têm noção do que devem ser seus respectivos "comportamentos apropriados". Através da linguagem a criança aprende a "comportar-se apropriadamente" como garoto ou garota; as conversas em sala de aula

(aliadas aos componentes não verbais) são apenas um dos meios de estruturação das relações de desigualdades, as quais, muitas vezes, foram estabelecidas em outros contextos (fora da escola e também através da linguagem não verbal), sendo apenas reconstruídas ou sustentadas em sala de aula.

A linguagem, para Swann, é uma forma de prática social que incorpora e sustenta valores, inclusive aqueles que estipulam o “ser” “masculino” ou “feminina” numa determinada cultura, e que, por sua vez, também podem ser usada em prol de mudanças, visando a igualdade entre os gêneros. Para a autora, a criança constrói um “sistema interno de regras de gênero” a partir de sua experiência e das representações disponíveis na cultura em que está inserida. Através da linguagem escrita e falada e das imagens lingüísticas e não-lingüísticas com que interage, a criança aprende as expectativas para seu comportamento. Mas a autora não sugere que a criança seja um recipiente passivo de mensagens sociais, determinada pelas estruturas da linguagem, mas argumenta que “...children are also (re)negotiating relationships with others and (re)interpreting the images they encounter...” (p.11)

“By the time they come to school, girls and boys have already begun to learn gender-differentiated language; they have begun to learn how to speak differently *as* a girl or a boy, how to speak *to* other girls and boys, and how to speak *about* them. Such learning continues throughout the school years and afterwards” (p.14).

Swann, portanto, mostra-nos que a linguagem opera em vários níveis. O social é incorporado na linguagem, organizado conceitualmente, na relação da criança com as expectativas sociais de gênero sobre ela, na relação com as outras crianças e as diferenças demarcadas de gênero entre elas e, portanto, na construção do binarismo dos gêneros opostos, onde a corporificação das diferenças permite a visibilidade de um “outro”.

Segundo Swann, no entanto, a divisão vai além das diferenças envolvidas, ou seja, a hierarquia da diferença, onde a fala das garotas (e das mulheres) deve ser do tipo “educado”, “discreto”, submisso aos homens. Por outro lado, as mulheres são

---

<sup>31</sup> Delamont, Sara. *Sex roles and the school*. London: Methuen, 1990.

estigmatizadas pejorativamente como o “sexo falante” (*talkative sex*) em oposição ao “sexo silencioso” (*silent sex*). No entanto, como coloca Swann, as diferenças de linguagem não são uma questão de gênero, mas de posição social. Quando os sujeitos recriam na linguagem as divisões sociais de gênero, contribuem para manter as conotações de “feminina” e “masculino”. Mas, para Swann, se os sujeitos recriam ou não o estereótipo é uma questão que só tem resposta contextualmente, nos sujeitos envolvidos na interação social e na maneira como estes percebem os propósitos da interação. Segundo Swann, nem as palavras nem os sentidos são fixos. Os enunciadores utilizam as palavras a fim de causar efeitos particulares em contextos particulares, enquanto, por sua vez, os receptores levam em conta uma gama de fatores ao interpretarem a informação que recebem: o contexto físico, quem é o enunciador, sua relação com ele e as intenções percebidas.

“Differences in the availability and use of ‘gendered’ epithets also suggest that girls and boys are using language to establish their respective gender identities and to categorize others, to acquiesce in such categorization or to resist to it.”  
(p.46)

Swann ainda expõe como a linguagem opera de outras formas na manutenção das distinções de gênero. Para a autora, termos genéricos como “homem” (para referir-se à humanidade) não afetam o pensamento ou as percepções dos usuários da língua. No entanto, coloca que, no que se refere às garotas e mulheres, a língua (no contexto da autora, o inglês; no nosso caso, o português) dispõe de um arcabouço de opções, no intuito de “classificar” quem está “fora da ordem”, ou seja, a linguagem aparece como um dos instrumentos de controle sobre o comportamento sexual das mulheres, enquanto não há essa disponibilidade de termos pejorativos para a “promiscuidade” dos homens. Da mesma forma, as crianças chegam na escola com certas variedades de linguagem e modos de falar à sua disposição. Dessas, alguns serão encorajados e outros desencorajados, envolvendo julgamentos morais nessas exclusões. Uma vez que a linguagem se constitui como “multifuncional”, ou seja, dispõe de várias funções como aprender, manter uma relação etc., esse julgamento se dá mediante um “conflito de interesses” entre as diferentes funções da linguagem.

Segundo Swann, os comportamentos dos gêneros variam contextualmente, onde outros marcadores como etnicidade e classe social interferem. Por outro lado, Swann parece concordar com a superioridade do modo de pensar falocêntrico e limitador de qualquer tentativa de ação por parte das mulheres, postulado por Bourdieu, ao sugerir que as estratégias de dominação por parte dos garotos são resultado de estratégias empregadas por estes com a cumplicidade dos professores e das garotas e que, se as conversas tipificadas de gênero são tidas como “normais”, são sustentadas por todos aqueles envolvidos na interação. Ao mesmo tempo em que Swann apresenta a interação como o lugar de reinterpretação, negando que a criança seja um recipiente passivo de informações, sugere essa mesma interação como a mantenedora da dominação masculina através da naturalização das tipificações de gênero, onde as garotas (e os professores e as professoras) aparecem como subordinadas e cúmplices do modo de pensar falocêntrico. Ou seja, Swann apresenta ambigüamente a interação como a im/possibilidade de *agency* para as garotas.

Por outro lado, Swann salienta aspectos importantes da relação gênero e linguagem na escola, como os estereótipos veiculados pelos livros didáticos que geralmente apresentam a mulher como “incompetente” como cientistas ou em profissões legitimadas como de domínio dos homens, além da associação das mulheres como mais emocionais e menos dotadas de energia física. Nesse sentido, sugere ainda o estereótipo que classifica os atos de ler e escrever como atividades “passivas” e, conseqüentemente, femininas, fornecendo subsídios para o sucesso escolar das meninas nas séries iniciais. Fala ainda sobre o “background” diferencial de gênero com o qual a criança já chega na escola e que orienta diferencialmente as escolhas de tipos de leituras, as quais contêm diferentes mensagens e influenciam, na pauta da diferença e da desigualdade, o comportamento e o modo de pensar das crianças. Sugere também a influência das imagens veiculadas pela mídia e pelas propagandas, cujos significados são dados na inter-relação entre os componentes verbais e visuais, de acordo com as estruturas de referência da criança, dentro da cultura na qual se insere.

Nesse sentido, alguns autores, sobretudo na década de 80, debruçaram-se sobre a questão da “ideologia do livro didático” (como Eco e Bonazzi, 1980; Nosella, 1981;

Faria, 1984). Procurando perceber a influência do livro didático na construção dos estereótipos, esses autores recortaram vários “temas”, como pátria, raça, família, religião, trabalho etc. Não trataram especificamente de sexo ou gênero, mas acredito que através de “família” encontramos essas questões. A “família do livro didático” carrega o estereótipo de uma família pobre, feliz e com poucos filhos. Em outras palavras, respectivamente, as mensagens “implícitas” seriam de conformismo social, idealização e reprodução do modelo burguês de família nuclear (Eco e Bonazzi, 1980; Nosella, 1981). Nosella analisou textos de 166 livros didáticos de 1ª. à 4ª. série. Segundo a autora, o pai é representado como o detentor da autoridade e o responsável pela aquisição e manutenção dos bens materiais, pelo “sustento do lar”, ou seja, é “quem trabalha” (também observado por Faria, 1984<sup>32</sup>). Por sua vez, “(a) mãe não trabalha, apenas *trata* do lar, do marido e dos filhos” (Nosella, op.cit., p.36). E, no que se refere à educação e o cuidado dos filhos, enquanto a maternidade é representada associada ao cuidado com as crianças, a paternidade é expressa em relações de amizade. A mulher em geral é dona-de-casa, mas quando exerce alguma atividade fora do âmbito doméstico está sempre associada ao doméstico, como cozinhar (um dos textos ainda sugeria a “iniciação” de uma garota no auxílio à duas mulheres na cozinha), além de representar “um ser *extremamente sensível aos sentimentos* dos filhos” (p.41, grifos meus). A mulher ainda é geralmente representada como desinformada, enquanto “(o) homem, ao contrário, é alguém informado, que lê jornal e é indiscutivelmente superior” (p.38), “é o protótipo do trabalho, do esforço e da inteligência” (p.39). Nosella notou que em apenas dois textos a mulher apareceu trabalhando fora de casa e, em ambos os casos, como professora<sup>33</sup>, e em apenas um texto, apareceu lendo numa biblioteca, ou seja, exercendo uma atividade intelectual e fora do âmbito doméstico. Interessante ainda a observação de Nosella de que “as mães ‘estereótipos’ não pertencem a uma classe social definida (...). Elas transcendem o conceito de classe.” (p.45)

---

<sup>32</sup> Faria (1984) ainda acrescenta que, além de excluir as mulheres, as crianças, os velhos e os índios do mundo de “quem trabalha”, “o livro didático destaca somente alguns homens que trabalham: o negro, o imigrante, o homem adulto (casado)...” (p.34)

<sup>33</sup> “Profissão que é complementar ao desempenho de sua função materna. Deve-se notar que a profissão de professora tem um peso e um prestígio, dentro do contexto social, de marginalização real e de valorização

Segundo a autora, no livro didático “(t)udo é fictício e abstrato” (p.33) e “(h)á sempre uma imposição de comportamentos estanques...” (p.37). Mas, como bem nos lembra Vale de Almeida (1991), as realidades sociais, identidades e valores retratados nos livros de leitura, apesar de fictícios, “não são meras invenções do Livro, são também reflexos dos valores vivos e actuaes na sociedade” (p.248) e correspondem a determinados contextos históricos. O autor analisou apenas um livro, dirigido à “terceira classe” e reeditado em Portugal inúmeras vezes desde a década de 40. Segundo ele, os temas e valores não aparecem numa forma “lógica” ou linear, mas combinam-se, dialogam entre si e “alimentam-se mutuamente”. No livro estudado, Vale de Almeida encontrou “quatro grandes temas”, correspondentes ao contexto histórico-social no qual o livro foi produzido e, entre estes, um tema que muito nos interessa: “Géneros, Família e Sociedade”. Dessa forma, o texto de Vale de Almeida se distancia de nossos autores anteriores em alguns aspectos: selecionou apenas um livro para análise, e um livro específico situado num determinado contexto social de Portugal (embora Eco e Bonazzi também tenham analisado materiais europeus, mas em grande quantidade); além de “família”, tematiza o gênero explicitamente, e afirma que seu trabalho não é um estudo da ideologia<sup>34</sup>. Vale de Almeida ainda aponta para a importância das imagens no livro, ilustrações que “penetra(m) na memória ‘pela porta das traseiras’, sem o suporte explícito do discurso escrito” (p.251), sugerindo uma “relativa autonomia da imagem”.

No entanto, apesar de constituírem trabalhos que apresentam propostas e contextos diferentes, o artigo do antropólogo dialoga em certos aspectos com nossos

---

apenas moral, que é correspondente ao peso e ao prestígio da função da mulher na sociedade.” (Nosella, 1981, p.40)

<sup>34</sup> “[...] A não ser que a ideologia se encare como um sistema cultural em que, ao invés de se passar da análise da fonte da ideologia directamente para a análise das suas consequências - o procedimento habitual e, na minha opinião, desinteressante -, se examine a ideologia como sistema de símbolos que interagem, padrões de significados que se entrecruzam.” (Vale de Almeida, 1991, p.248). Consideremos que Eco e Bonazzi, Nosella e Faria produziram seus trabalhos no início da década de 80, quando a noção de ideologia ainda mantinha uma posição dominante no discurso académico e quando o gênero como categoria analítica ainda não dispunha de espaço na centralidade das discussões (sobretudo no Brasil, o que vem a ocorrer somente por volta do final dos anos 80 e início dos anos 90). Já o trabalho de Vale de Almeida, publicado em 1991, se situa em outro momento do discurso académico nas ciências humanas, que busca outras ênfases, como a utilização da categoria de gênero para análise (Scott, 1988) e a rejeição da noção de ideologia como um aparelho massificador de imposição e reprodução de valores através da dissimulação e de uma espécie de “alienação” das condições sociais (como nas concepções de Bourdieu, 1982 [1970] e 1995 [1990], Faria, 1984, Chauí, 1984 e muitos outros).

autores. No que se refere à família e gênero, Vale de Almeida também encontrou a pobreza como valor operante, “o pai como elemento mais próximo - e metáfora - do poder” (p.256) e a família nuclear como réplica da Sagrada Família cristã. Segundo o autor, o trabalho, acompanhado de valores de modéstia, fé e obediência, aparecem nas “relações parentais divinamente sancionadas e transpostas para as relações sociais trans-familiares.” (p.256) Assim como Nosella sugere o livro como operante nas construções das concepções da mulher desinformada e “prendada” nos afazeres domésticos, em especial na cozinha, Vale de Almeida observou textos reproduzindo essas questões. Em um deles, a garota é, nas palavras do texto, “pouco inteligente mas muito dedicada” ; num outro, quando um garoto pergunta à sua mãe o motivo da trovoada, ela sugere que este pergunte ao pai, o qual então lhe esclarece o fenômeno (sustentando o conhecimento como pertencente exclusivamente ao homem). No que se refere às atividades domésticas “reservadas” às mulheres, o autor encontrou num texto a descrição de ‘ “uma menina prendada mas simples’ ” (p.257) e, no texto intitulado “*A Aula de Trabalhos Femininos*”, uma garota modesta e boa cozinheira. Além desses, o autor observou vários textos legitimadores do “amor materno”. E, ao falar-nos sobre as ilustrações, Vale de Almeida sugere, nas representações da família, um complexo de relações onde são “explícitas as hierarquias, quer através do corpo (o homem mais alto que a mulher), quer etário e de gênero (o filho é sempre mais alto e mais velho que a filha, e a criança mais velha é sempre um rapaz, facto este transmitido pelo texto).” (p.258) E Almeida (1993) ainda sugere que, nessas representações de família em que “(o) pai trabalha num escritório; a mãe trabalha em casa, onde é ajudada pela filha - que assim exercita-se nas lides domésticas -, enquanto os meninos jogam bola” (p.15), os personagens são sempre brancos.

Dado um resumo sobre a relação do livro didático com o gênero (atravessado por questões de idade e raça, como sugerem respectivamente Vale de Almeida [1991] e Almeida [1993]), nas suas dimensões de linguagem escrita e não-verbal (imagens), retomemos o aspecto verbal da linguagem e voltemos ao argumento de Wittig (1990), sobre o direito da fala atribuído ao masculino, como ponto de referência. Swann e Graddol (1995) citam o trabalho de Spencer, segundo o qual as garotas têm menos

oportunidades de falar em sala de aula, o que as colocaria em desvantagem, já que a fala está associada à aprendizagem, como já vimos com Bourdieu (1982). No entanto, para os autores, a partir de seus estudos em classes primárias, o processo que favorece os garotos é sutil, já que todos (alunos, alunas, professor ou professora) estão envolvidos num processo de diferenciação que se mantém através de estratégias de conversação, perspectiva que vimos com Swann (1992). Nesse texto, Swann e Graddol apresentam uma perspectiva diferente, de que as normas sustentadas pelo currículo encorajariam mais os padrões associados ao estilo discursivo feminino, ou seja, à forma do “um de cada vez”, que respeita a opinião do próximo, numa relação de interdependência, igualitária, enquanto o estilo discursivo masculino estaria associado ao autoritarismo, à fala interruptora do outro. Segundo os autores, isso não significa que essas normas sejam encontradas empiricamente com frequência, mas que persistem na forma de um “ideal”. Os autores reconhecem o perigo em se apelar para estereótipos da fala (masculina ou feminina), vendo-os como diferenciais e dependentes de contextos, já que não há uma forma nítida entre ideais de conversação em sala de aula e o modo com que mulheres e garotas falam em diferentes contextos. Na verdade, os autores parecem sugerir que, embora haja um conjunto de estratégias que favoreça o “direito à fala” aos garotos, a forma institucionalmente reconhecida como “ideal” na conversação colaborativa em sala de aula corresponde à forma associada culturalmente às garotas, ou seja, a fala situada, “educada”, que interage com o outro, ao invés de impositora, a forma culturalmente “característica” da dominação dos garotos nas conversações em sala de aula. Nesse sentido, Swann e Graddol sugerem que ocorra uma “feminização” das conversas em sala de aula. No entanto, para os autores, esse “ideal” de conversa colaborativa não necessariamente implica numa “democracia” entre os gêneros, já que, sob a ilusão do consenso, o dito pode ganhar lugar em relações implícitas de poder.

Ainda tematizando linguagem, gênero e sala de aula, temos o trabalho de Nilan (1995). Assim como Swann, Nilan também está preocupada com o fenômeno da interação. Numa perspectiva da pedagogia feminista, Nilan enfoca as performances de masculinidade e feminilidade entre adolescentes australianos de distintas classes sociais, no ensino secundário. Segundo Nilan, muitos trabalhos (como o de Swann) têm

tematizado as relações de manutenção das desigualdades em sala de aula por meninos, meninas e professores, numa analogia homens dominam mulheres e garotos dominam garotas na realização das tarefas, onde os professores colaborariam dispendendo mais atenção aos garotos e sugerindo desvantagens para as meninas no aprendizado de áreas como matemática e ciências, tidas como pertencentes ao domínio masculino para o grupo pesquisado. Nilan, no entanto, considera que, para a compreensão de como as relações de gênero operam contextualmente, os garotos, o que dizem e o que fazem, são elementos que também devem ser cuidadosamente considerados, remetendo à proposta de Scott sobre o estudo do gênero como o estudo das relações entre homens e mulheres.

Para Nilan, as garotas não são vítimas passivas da agressão dos meninos ou da negligência dos professores, mas agentes na construção de si mesmas como portadoras de uma “identidade feminina” (o que não difere muito da perspectiva de Swann, a partir da qual as garotas são “cúmplices” nas distinções de gênero operantes na interação), enquanto *os garotos estão mais preocupados em estabelecer sua masculinidade aos olhos dos outros garotos assim como em estabelecer sua superioridade sobre as meninas*. A autora ainda considera muitas crianças (garotos e garotas) não correspondem aos estereótipos de gênero, já que a construção social da identidade é complicada por outros fatores como classe social, raça e etnicidade. A autora, no entanto, restringe este seu estudo às relações de gênero e classe: “[...] The distinction between working-class girls and boys and ruling-class girls and boys is a profound, not a superficial, distinction.” (p.28)

Nesse sentido, a autora sugere que as performances acadêmicas variam de acordo com as distintas classes sociais (Bourdieu, 1982, 1988a) e que questões de gênero e classe são ambas essenciais ao funcionamento do sistema escolar, principalmente quando este exige que os estudantes consumam e produzam textos que expressem tipos específicos de conhecimento intelectual, ou seja, que expressem o capital cultural (noção de Bourdieu que Nilan reapropria). Nesse processo, o gênero se apresenta também como um fator significativo nos tipos de textos produzidos e nos tipos de “leitura” dos textos no interior de diferentes grupos de estudantes. A proposta da pesquisa de Nilan, portanto,

“... in contrast to accounts of girls’ lack of confident behaviour with texts and other curricular items in so-called ‘masculine’ subjects, looks at girls’ and boys’ interaction in a subject which has traditionally been defined as ‘feminine’ - Drama.” (p.29)

Através do estudo das conversas cooperativas (que Swann chama de colaborativas) e argumentativas, Nilan busca perceber as distinções construídas a partir da linguagem. O estudo se deu numa escola secundária australiana onde a disciplina “drama” (que talvez se assemelhe ao nosso “teatro”) é tida como um assunto de garotas, assim como as Artes em geral são consideradas um campo “feminino” ou “efeminado”. Dessa forma, os garotos que fazem a disciplina, por opção ou por obrigação, encontram-se numa posição marginal diante do discurso social dominante da masculinidade, e não tendem a dominar as conversas como “deveriam” se estivessem numa aula de matemática, por exemplo. Em outras palavras, estando numa disciplina com a qual não associam expectativas sociais e institucionais sobre sua “masculinidade”, os garotos não correspondem às regras implícitas nas relações de poder em sala de aula segundo as quais devem dominar as conversas no intuito de legitimar seu lugar de poder e opressão sobre as garotas, como muitos autores sugerem (Swann, por exemplo, entre outros vários que ela cita). Nilan ainda acrescenta que os comentários dos garotos tendem a ser muito mais avaliativos que originais, ou seja, tendem mais a criticar o assunto dado do que sugerir novas posturas.

Segundo a perspectiva de Swan e Graddol, Nilan cita trabalhos que sugerem que os garotos tendem à interrupção do outro ou do trabalho, argumentando, por outro lado, que no seu estudo o principal agente de interrupção era uma garota. A autora trabalha com dois grupos, sendo que um deles é composto por quatro garotas adolescentes para as quais o amor romântico é supervalorizado, consumidoras de romances populares. Segundo Nilan, em termos de processos interacionais e exercício do poder, as conversas colaborativas dessas garotas as constituíam como membros de uma cultura adolescente popular. No outro grupo, encontramos três garotos e uma garota, cujas sugestões para os temas a serem desenvolvidos em aula geralmente se opunham aos ideais do amor romântico das outras garotas. Tom e Emma (do segundo grupo) sugeriam temas como

assassinato e incesto. Dessa forma, os dois grupos se opunham em sala de aula, em decorrência de diferentes tipos de capital cultural, enquanto os garotos e Emma ridicularizavam e debochavam das sugestões românticas do grupo das garotas. A todo momento discordando e satirizando o grupo das garotas, a autora sugere que Emma “constructs her own identity in this moment of speaking as antithetical to the representations of idealized romantic femininity emerging from the suggestions of the girls’ group.” (p.34) Enquanto as outras garotas compartilhavam o mesmo *background* social, o mesmo capital cultural atrelado à uma origem social em comum, Emma dispunha do mesmo capital cultural e pertencia à mesma classe social privilegiada que os garotos, o que lhes permitia um discurso classificador entre “livros realmente bons” e “porcarias”. Além disso, a socialidade de Emma se dava apenas com os garotos e sempre teve um sucesso acadêmico garantido.

Nilan sugere Emma atuando não apenas contra os estereótipos dos estilos discursivos, mas ainda sugere a oposição de Emma e de Tom aos gêneros de textos escolhidos pelas outras garotas como uma operação direta de poder contra os textos culturais “comuns” preferidos por garotas e mulheres, associados à “preferência feminina” e pautados no amor romântico. Aqui vejo dois problemas. Primeiro que, se Emma e Tom realizam uma “operação direta de poder” contra o “comum feminino”, a autora parece estar essencializando dois “blocos” estanques. Embora veja Emma como um símbolo de ruptura, parece associar essa ruptura à exceção, e não à visibilidade da possibilidade de ações que transcendem os estereótipos. A contribuição de Nilan é importante enquanto observação empírica de que os estereótipos de gênero e seus derivados (como os estilos discursivo masculino e feminino) não conseguem “dar conta” de todas as possibilidades existentes. Além disso, nos mostra como em certos contextos outros marcadores podem ocupar um *status* superior à questão do gênero. Porém, o segundo problema é que Nilan comete a mesma falha que Bourdieu: através da noção de capital cultural, diretamente atrelada à classe social, ofusca outros marcadores que possam estar em jogo. Se apresenta o gênero como “dissolvido” diante das diferentes heranças do capital cultural, através do exemplo de Emma, isso não significa que o único marcador de diferenças no grupo seja o capital cultural. Nilan reduz a observação

empírica das relações sociais múltiplas para relações de classe e seus “efeitos” enquanto capital cultural. Além disso, não tenho tanta certeza de que a questão de gênero cedeu total espaço à questão do capital cultural, quando, por exemplo, Nilan diz que Emma só tinha como amigos os garotos. A socialidade de Emma na escola está marcada pelo gênero, e não sabemos até que ponto essa questão se entrelaça com o capital cultural que compartilha com os garotos ou com outras questões. Não dando enfoque aos outros marcadores, Nilan perde importantes elementos na sua análise. Quando, por exemplo, faz uma descrição de uma das garotas, Fiona, apresenta-a apenas como o “pacote” de características que estão atreladas ao seu *background* de classe trabalhadora, ou seja, à sua herança cultural, nos termos de Bourdieu, e não consegue visualizar tais atitudes dotadas de *agency*, enquanto comportamentos que sugerem rupturas:

“She disliked academic work, although she excelled at sport. She enjoyed a reputation for being a ‘trouble-maker’ in the school. She was often on detention for giving cheek to teachers, swearing, smoking in the toilets and kissing boys in the playground. She eventually left school at 15 to join the Australian Navy” (p.41).

Se, enquanto refere-se à Emma em oposição às outras garotas Nilan “apaga” o referencial de gênero, retoma-o na interação entre Fiona (primeiro grupo) e Rohan (segundo grupo). Um dos garotos de classe média, Rohan, não dispunha de popularidade semelhante à de Fiona (embora não fosse uma popularidade integralmente tida como positiva), possuía uma estrutura física delicada, evitava os esportes e havia escolhido drama e culinária como disciplinas, tendo sido inúmeras vezes acusado de homossexualidade. No entanto, nas conversas colaborativas entre Rohan e Fiona, o garoto tendeu a manipular o discurso, o que Nilan justifica através de três marcadores: o gênero, a classe social e a performance acadêmica, ou seja, todos os que “privilegiavam” o garoto em detrimento de Fiona. Nesse caso, parece ter sido a sexualidade do garoto um elemento “dissolvido” naquele contexto de relações, diante de uma configuração de marcadores que lhe garantia um *status* e um poder de ação prevaletentes sobre a garota.

Este exemplo remete à minha pesquisa anterior (Souza, mimeo, s/d) numa 4ª. série de uma escola pública, na qual um garoto tinha sua sexualidade questionada pela

turma e pela instituição por apresentar “comportamentos femininos”. Segundo a diretora, Sandro costumava colocar mexericas sob a camisa, dizendo serem seus seios. Durante minha observação jamais observei tal fato, mas identifiquei outros que poderiam “justificar” essa “feminização” atribuída ao garoto. Na realização de exercícios sobre as vantagens e desvantagens em ser menino ou menina, Sandro respondeu em voz alta para todos que uma das desvantagens para o garoto era não poder usar batom. Além disso, era declarada sua preferência pela queimada, tida pelo grupo como “jogo de menina”, enquanto os garotos preferiam o futebol. Por outro lado, Sandro não deixava de elogiar as garotas chegando a “declarar-se apaixonado” pela filha da professora.

As atitudes de Sandro, segundo o referencial da matriz heterossexual, não apresentavam coerência. No entanto, percebi que a sexualidade não era o único marcador em jogo na estigmatização do garoto, já que, por sua vez, Luís também apresentava comportamentos tidos por “femininos”: além de sua voz extremamente aguda, costumava “dedurar” os colegas, falava muito, chorava facilmente, pedia auxílio à professora a todo momento e, como a própria professora falou, “O Luisinho fala por todas as juntas” (o estereótipo “feminino” do *talkative sex*, segundo Swann) ou “O Luís não é menina, mas é uma manteiga deterretida!”. No entanto, enquanto Sandro resistia à participar do imaginário “masculino” do grupo dos garotos em qualquer situação, Luís já se inseria em certas situações, como discutindo futebol ou falando sobre garotas. Mas não era apenas essa performatividade de Luís que lhe garantia sua “masculinidade” inquestionada pelo grupo. Luís se situava numa configuração de marcadores que provolegiavam seu “lugar” entre os garotos e entre as crianças em geral, já que era branco, magro e pertencente à classe média, enquanto Sandro era constantemente chamado de “negrito”, “elefante” e “suíno” pelo grupo. Além disso, Sandro pertencia a uma classe social muito desprivilegiada, frequentando a escola de chinelos, argumentando não ter dinheiro para comprar sapatos. Tendo esses elementos articulados à uma sexualidade não-coerente para a matriz heterossexual, Sandro encontrava uma posição totalmente desprivilegiada no interior do grupo, enquanto Luís conseguia garantir seu lugar “seguro” no grupo, já que outros marcadores sociais favoreciam uma posição não estigmatizada naquela estrutura,

inclusive no que se refere à sua “masculinidade”, apesar de sua voz estridente e de ser taxado de “manteiga-derretida”.

Martin (1988) focaliza o corpo e o gênero na primeira infância. A socióloga observou cinco classes de pré-escola, com crianças de três a cinco anos, pertencentes à classe média. Sugere a existência de um “currículo oculto” (*hidden curriculum*)<sup>35</sup> que transforma crianças que apresentam movimentos similares do corpo em “garotos” e “garotas”, ou seja, em crianças cujas práticas do corpo diferem. Este “currículo escondido”, além de criar as diferenças entre gêneros e facilitar o processo já iniciado na família, faz com que tais diferenças apareçam e sejam sentidas como “naturais”.

Segundo a autora, “(g)enerally, women’s bodies are confined, their movements restricted” (p.494), exemplificando: as mulheres dão passos menores que os homens, sentam em posições “fechadas”, ocupam menos espaço físico... A autora considera que tais diferenças podem ser notadas desde a primeira infância, mas que também são atravessadas por diferenças de raça, classe, sexualidade e de tipo e tamanho do corpo. *Os corpos, marcados pelo gênero, pela raça e pela classe, criam contextos particulares para relações sociais à medida em que assinalam e negociam informações sobre status e poder.* Nesse sentido, os corpos claramente “delineados” pelo gênero favorecem a manutenção da hierarquia. Para Martin, o corpo é um lugar do gênero, “managed, adorned, fashioned, properly comported and moving bodies establish gender and gender relations.” (p.495)

Esse movimento é o que constitui a concepção de performance de gênero para Martin. Além disso, sugere também que o gênero seja incorporado psíquica e fisicamente, citando Connell<sup>36</sup>, para quem o gênero se corporifica através de posturas, musculatura e tensões do corpo. Mas enquanto para Connell o corpo é o lugar onde o poder masculino se reconhece, Young<sup>37</sup> sugere que

“... women’s lack of confidence and agency are embodied and stem from an inability to move confidently in space, to take up space, to use one’s body to its fullest extent.” (p. 495).

---

<sup>35</sup> Conceito corrente nas teorias educacionais. Também em Britzman (1995).

<sup>36</sup> Connell, Robert. *Gender and power*. California: Stanford Univ. Press, 1987.

Nesse sentido, o “currículo escondido” é marcado pelo gênero e através do controle das práticas do corpo colabora para a corporificação de gênero na infância, sob a aparência da naturalidade, de acordo com os objetivos da escola enquanto instituição.

A pesquisa de Martin tentou focalizar os movimentos do corpo, a utilização do espaço e os contatos físicos entre as crianças e entre elas e as professoras, ou seja, o comportamento e a interação física e o controle sobre eles. Martin concluiu que “children’s bodies are disciplined by schools” (p.497), produzindo *gendered bodies*. Para isto, a autora observou algumas práticas reguladas pela instituição.

As vestimentas e adornos para o corpo revelaram que a cor é um elemento importante na pré-escola. As crianças vêm vestidas “de casa”, ou seja, pela família, notando-se a primazia do rosa para as garotas em detrimento da sua “proibição” para os garotos, por eles mesmos, com preferência ao preto, verde e laranja. Além disso, os “adornos” são restritos às garotas. No entanto, as crianças também têm o costume de trocarem de roupa na escola (sendo que a própria escola dispõe de várias peças), a fim de “fantasiarem-se” para as brincadeiras. Martin notou que as crianças de três anos tendem a serem mais “experimentais”, enquanto as de cinco anos tendem a se aproximar dos padrões normativos de gênero. Para a socióloga, esse dado pode ser consequência da intervenção das professoras, que encorajam as crianças menores nesse sentido. Quanto aos adornos, “(c)hildren interpreted each others’ bodily adornments as gendered, even when other interpretations were plausible” (p.500). Weiner (1976) observou que, entre os trobriandeses de Kiriwina, os adornos, utilizados por homens e mulheres, representavam identidade social, política ou de *status*, ou seja, estavam associados a marcadores sociais. Neste caso onde o gênero aparece como marcador e pensando no “gênero da dádiva” de Strathern (1988), podemos supor que as crianças não dispõem de referenciais já claramente definidos sobre as diferenças de gênero e, portanto, marcam com o gênero os objetos (adornos, brinquedos) ao perceberem as expectativas sociais dos adultos sobre o “gênero” dos objetos. Segundo Martin, colocar adornos no corpo significa, naquele grupo, identificar um corpo como masculino ou feminino. E a autora ainda lembra que os adornos muitas vezes dificultam os movimentos das garotas, restringindo-os.

---

<sup>37</sup> Young, Iris. *Throwing like a girl*. Bloomington: Indiana Univ. Press, 1990.

Martin trabalha com as noções de comportamento “relaxado”, no sentido de espontâneo, e “formal”, tomando por referência o comportamento adulto e algumas vezes de certas crianças também. Na verdade, Martin classifica como formal o comportamento disciplinado pelas instituições. Nesse sentido, seu estudo detectou que as garotas são muito mais encorajadas a incorporar a formalidade que os meninos, e esse controle parte das professoras, as quais “help construct this gender difference in bodily behaviors” (p.501). Martin coloca que se o “levantar a mão” é considerado comportamento “formal” em oposição ao “chamar em voz alta”, relaxado, quando os garotos chamam, as professoras respondem, não importando o grau de relevância do enunciado. Quando as garotas, no entanto, expressam-se através da palavra e não do gesto, as professores imediatamente lembram-se de adverter às crianças que se deve levantar a mão para se ter direito à palavra. Citando um fato ocorrido em sala, a autora sugere que os garotos que apresentam comportamentos “relaxados”, mas não interruptores, não são chamados a se sentarem “adequadamente”, o que ocorre em relação às garotas. Além disso, muitas vezes os meninos ignoram as instruções das professoras, que limitam-se a repeti-las. Enquanto atividades como leitura e pintura são compartilhadas por ambos os gêneros, a autora sugere que atividades que “aproveitam” mais o movimento dos corpos e a utilização do espaço físico (como o chão) são encorajadas nos garotos, enquanto as meninas, sentadas em suas respectivas cadeiras, cortam papéis, desenham ou lêem. Essa divisão também seria realizada através das sugestões das professoras. Segundo Martin, homens e mulheres, desde a infância, aprendem a utilizar diferentemente seus corpos: o homem aprende a usar o espaço e a liberdade de movimento, ao passo em que o corpo feminino corporifica posturas tensas.

Outro “recurso” disciplinar observado por Martin foi a restrição das vozes, limitando sua fisicalidade. A voz (ou linguagem, podemos dizer) é sugerida pela autora como uma parte da experiência corpórea que a escola marca com o gênero. “[...] I found that girls were told to be quiet or to repeat a request in a quieter, ‘nicer’ voice about three times more often than the boys.” (p.503) Além disso, segundo a autora, ao passo em que as garotas têm sua atenção chamada para abaixarem suas vozes, seja individualmente ou

em grupo, os garotos raramente recebem a advertência para ficarem quietos individualmente, mas sim em grandes grupos.

As expressões das garotas através de gestos físicos na descrição de objetos ou situações ainda tendem a serem reprimidas pelas professoras, solicitando uma expressão falada “suavemente”, restringindo a fisicalidade das meninas. No entanto, a autora nos fornece o exemplo de duas garotas asiáticas que, devido à dificuldade de comunicação através da língua, utilizavam muito o corpo como forma de expressão.

Outro tópico desenvolvido por Martin é o papel das professoras na “instrução” do corpo, no que concerne à questão do “que fazer com o corpo”. O estudo de Martin demonstrou que, se as instruções das professoras no que se refere à disciplina do corpo têm uma primazia sobre os garotos, isso ocorre porque os garotos tendem a obedecer muito menos que as meninas, já que estas, quando não respondem à primeira repreensão, são forçadas a isso. Além disso, as instruções para as garotas são muito mais diretivas, ou melhor, visam ordenar e mudar comportamentos, em detrimento das dirigidas aos garotos, que se limitam a interromper os comportamentos.

A socióloga conclui sugerindo que o ato de marcar pelo gênero, por ocorrer na tenra idade, favorece a dissimulação de sua naturalidade no futuro. Ainda na conclusão, sugere que às vezes as crianças resistem ao processo em que seus corpos são marcados pelo gênero, sendo este o fato revelador de que as fisicalidades marcadas pelo gênero não são naturais. A conclusão da autora é, no mínimo, reducionista. Embora tente demonstrar através de suas observações que são construções sociais e de se dizer consciente de que outros marcadores sociais interferem na interação das crianças e dos corpos, Martin redige seu texto de uma forma que apresenta gêneros estanques, corpos “divididos” entre garotos e garotas, “inscritos” (sem a menor possibilidade de ação) *somente* pelo gênero. Apenas na conclusão cita a possibilidade de “resistência”, a qual, ausente durante toda a descrição e interpretação dos dados, aparece ao final como a prova empírica do caráter cultural do gênero. Martin parece não ter estado atenta à falha contra a qual Marilyn Strathern (1988) nos adverte, de que não devemos pautar nossas observações em nossos olhos já “treinados” por nossas próprias categorias. Em outras palavras, o texto de Martin sugere que a autora foi ao campo procurando métodos disciplinadores dos corpos e dos

gêneros, e os encontrou, mas não conseguiu visualizar mais nada além do problema específico que havia “recortado” anteriormente.

Não podemos negar que o estudo de Martin é uma contribuição no que se refere às construções dos estereótipos de gênero. No entanto, quando sugere que a construção das desigualdades de gênero começa na família, é reproduzida ou mantida pela escola e naturalizada daí em diante, cai no mesmo problema que Bourdieu: as normas são corporificadas e reproduzidas, num círculo vicioso sustentado pela “naturalização”. Esse discurso sugere desigualdades construídas socialmente, porém, sedimentadas. As desigualdades de gênero aparecem então como construídas fatídica e permanentemente pela cultura. Além disso, Martin, ao sugerir no texto inúmeras vezes que “as garotas tendem a...” colabora para a reprodução dos estereótipos, estigmatizando a própria construção que ela tem por alvo de crítica. Essa perspectiva que “cristaliza” as construções sociais nos corpos, ao meu ver, assemelha-se ao significado que a noção de “socialização” carrega. Giddens (1993) sugere que

“**Socialization** is the process whereby the helpless infant gradually becomes a self-aware, knowledge person, skilled in the ways of the culture into which she or he is born. Socialization is not a kind of ‘cultural programming’, in which the child absorbs passively the influences with which he or she comes into contact. [...] ... the child is from the beginning an active being.” (p.60)

No entanto, apesar da definição do sociólogo, receio que a noção de socialização ainda permaneça bastante atrelada a resíduos de concepções psicológicas e essencialistas, como a definição encontrada no volume “Socialização I” do *Manual de Psicologia da Criança* (1975): “... processos através dos quais as crianças se tornam psicologicamente masculinas ou femininas” (p. 1)

Dessa forma, no intuito de evitar interpretações indesejadas na utilização do termo e partindo de outra perspectiva (que mesmo a definição de Giddens não satisfaz), ou seja, sugerindo sujeitos dotados de *agency*, cujas relações sociais (incluindo as de gênero) se dão contextualmente, situacionalmente, performaticamente e cuja incorporação se dá apenas *na relação* com o(s) outro(s), ao invés de “socialização”, sugiro que pensemos numa “socialidade” de gênero, no sentido apresentado por Strathern

(1988) de sociabilidade coletiva, onde o indivíduo é análogo às relações, ou seja, onde o “eu” só pode ser situado e ganhar significado no contexto de sua relação com o outro.

## Capítulo 2: O campo

### ***A escola, as idades e o saber: classes de aceleração e classes especiais***

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública estadual da cidade de Campinas, Estado de São Paulo. A escolha por uma escola pública deu-se pelos seguintes motivos: a heterogeneidade de classes sociais que pode ser encontrada nessas instituições públicas e uma preocupação específica com a situação atual do ensino público no Brasil. Conhecendo a escola devido a uma pesquisa anterior<sup>38</sup>, esperava que a instituição correspondesse à essas minhas expectativas. Localizada numa avenida na qual circulam ônibus que têm por destino os mais diferentes bairros da cidade, a escola recebia uma parcela de sua clientela proveniente de bairros pobres e estigmatizados assim como de bairros de classe média ou média-alta, como o próprio bairro no qual a escola se situa (classe média, em geral). No que se refere à questão racial, a heterogeneidade é uma característica explicitamente observável logo no primeiro momento em situações como a entrada, o intervalo para o lanche e a saída, em que todos os alunos e as alunas se misturavam (ao menos até uma parte da pesquisa, como veremos mais adiante).

Devido às reformas na estruturação das escolas públicas estaduais ocorridas em 1996, a escola passou a receber mais alunos. Essa mudança constituiu-se na separação do ensino fundamental em estabelecimentos distintos dos ensinos médio e secundário. Dessa forma, muitas crianças que estudavam na escola de um bairro relativamente próximo “migraram” para essa escola, quando a anterior restringiu-se aos ensinos médio e secundário.

A escola funciona apenas no período diurno (matutino e vespertino), oferecendo classes de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série, duas “classes especiais” e duas “classes de aceleração” (divididas uma em cada período). Dessa forma, a clientela da escola varia entre 7 e 17

---

<sup>38</sup> Pesquisa de campo realizada em 1996 (Souza, mimeo, s/d). Esse texto constitui o ensaio apresentado à Seleção do Mestrado em Antropologia Social. Essa pesquisa teve por objeto relações de gênero, raça, classe social e estética entre um grupo de crianças na 4<sup>a</sup>. série.

anos. Teoricamente, a 4ª. série (última do ciclo fundamental) comportaria crianças até 10, no máximo 11 anos. No entanto, as classes de aceleração foram criadas pelo sistema a fim de comportar o “excedente”, ou seja, os alunos repetentes.

A pesquisa foi realizada na “Classe de Aceleração” do período matutino durante o primeiro semestre de 1998; no segundo semestre a observação foi centrada numa 4ª. série “em fase”. No entanto, começarei a expor os dados obtidos na primeira fase da pesquisa, na classe de aceleração. Essa classe é composta por alunos que já ultrapassaram a idade das séries iniciais do primeiro grau (1a. à 4a.), repetentes ou não. Isso quer dizer, por exemplo, que uma criança que entrou na escola aos 8 anos, enquanto “o ideal” seria aos 7 anos, e, no momento da criação governamental das “Classes de Aceleração” estava com 10 anos na 3a. série (cuja idade deveria ser 9 anos) é automaticamente deslocada para a classe de aceleração. Como me disse o próprio diretor da escola, ao pensarmos a organização atual das escolas públicas do Estado de São Paulo, devemos pensar em idades.

“[...] Basicamente, este Projeto visa eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, do CB à 4ª. série, criando condições para que os alunos avancem em seu percurso escolar, passando a cursar uma série mais compatível com sua idade.” (Bussab, 1997, p.3)

No discurso da instituição, a idade biológica é equiparada à idade cronológica. Em outras palavras, as idades cronológicas, que compõem um sistema cultural de datação, são remetidas ao âmbito do biológico, isto é, são “naturalizadas”. E, nesse caso, a relação entre categorias de idades e o papel da escola na sustentação destas (como vimos em Bourdieu, 1980 e Debert, 1998), torna-se explícita. Anteriormente, a organização das escolas públicas estaduais se dava a partir do nível de conhecimento, enquanto as crianças que se desviavam do nível de apreensão do conhecimento esperado, ou, nas palavras de Schneider (1971), aquelas que não apresentavam “nenhum progresso significativo” (p.53), não importava a idade, eram alocadas na “Classe Especial”<sup>39</sup>. Vinte

---

<sup>39</sup> Schneider realizou sua pesquisa no Rio de Janeiro, empregando os termos “Turma Especial”, “Alunos Excepcionais” ou “Atrasados Especiais”. Equivalentes a estes utilizo os termos “Classe Especial” e “Alunos Especiais”, por serem aqueles com os quais tenho familiaridade no Estado de São Paulo.

e oito anos depois de sua pesquisa, infelizmente, a descrição de Schneider se aplica à realidade atual. Geralmente, o processo de alocação da criança na Classe Especial se dá “(q)uando uma professora crê que um de seus alunos é incapaz de acompanhar o currículo e suspeita que tal coisa se deve à falta de inteligência...” (p.53) Quanto se trata de estigmatizar, excluir ou legitimar casos de “desvio”, a ênfase no nível conhecimento não cedeu espaço para a o referencial da idade cronológica, mas passa a ter uma ligação estreita com este. As classes de aceleração são receptáculos para alunos que ultrapassaram o limite dos 10 anos de idade (limite para o ciclo fundamental), que são alunos repetentes, ou seja, cujo nível de conhecimento não corresponde às expectativas da instituição se comparado às suas idades cronológicas.

A escola dispõe de duas classes especiais. Segundo a professora da turma matutina, “vivem dizendo que a classe especial vai acabar, mas nunca acaba...” Paralelamente, a diretora me informou que as classes de aceleração são um projeto temporário, com a finalidade de reintegrar suas crianças no ensino regular. A idade cronológica e o nível de conhecimento definem o lugar do sujeito na aceleração; o nível de conhecimento e o “teste psicológico” (segundo a professora dessa turma e da mesma forma que na pesquisa de Schneider), na classe especial. Segundo a professora desta turma, quando um professor quer enviar uma criança para a classe especial “ainda há diálogo”, mas, diante da intermediação do psicólogo, não há como argumentar. De qualquer forma, os critérios parecem estruturais: o saber (nível de conhecimento) e o biológico (a idade cronológica “naturalizada”, no caso da aceleração, e o “teste psicológico”, na classe especial). A relação “natureza biológica” e saber é apresentada como causa e consequência, respectivamente. Em outras palavras, o saber é naturalizado. Mas os efeitos dessa “naturalização” são concretos, pois vemos, além da classe especial, uma nova categoria criada dentro das escolas, uma categoria que tenta acolher todos aqueles que não correspondem às expectativas da divisão hierárquica estabelecida pelo sistema. Portanto, todos aqueles que estão à margem, desviados<sup>40</sup> do sistema. Nas palavras de uma das professoras, sobre a Classe de Aceleração na qual eu realizava a

---

<sup>40</sup> Utilizo o conceito de “desvio” como uma construção social que se refere à existência do “normal” versus o “anormal”, numa perspectiva patológica (Velho, 1971).

pesquisa: “Pegaram todas as tranqueiras, peneiraram e colocaram tudo ali.”<sup>41</sup> Ponto de vista que em muito lembra o depoimento da jovem francesa de liceu apontado por Bourdieu (1998c), sobre a hierarquia no sistema educacional francês, as desigualdades entre as classes escolares e a visão da instituição sobre aquelas desfavorecidas: “Lata de lixo!”

No intuito de descrever um pouco mais sobre a classe de aceleração e de mostrar como as turmas “desviantes” dialogam em sua constituição, explicitarei alguns pontos de convergência entre as antigas e ainda existentes “turmas especiais” e as recentes “classes de aceleração”, que se tornam explícitos ao confrontarmos o projeto atual com o relato de Schneider (op.cit.).

“Os AEs formam um grupo marginalizado entre a população escolar. Durante as aulas, são fisicamente separados das outras crianças, sendo educados por professoras próprias em salas de aulas à parte. Além disso, acompanham um tipo diferente de programa de estudos, de maneira tal que seus níveis não correspondem geralmente aos que seguem as demais crianças.” (p.52-3)

A partir da pesquisa de Schneider e dos dados obtidos em campo, percebi que alguns critérios estruturais na definição dos alunos da classe especial convergem com elementos de seleção dos alunos da aceleração: o baixo desempenho acadêmico; o comportamento “inapropriado”; o alto índice de alunos repetentes; o desejo das professoras de verem os alunos “perturbadores” afastados das classes “normais”, confinados numa só turma; a constante sustentação dos estereótipos como forma de colocar e manter o aluno naquela turma, através de um discurso que apresenta o desvio como origem, meio e finalidade da existência dessas “classes especiais” ou “de aceleração”; a opinião das professoras do fracasso garantido na 5a. série; o argumento da instituição de que essas crianças têm necessidades e problemas “especiais”, e portanto “precisam” ser separadas das demais, oferecendo-lhes um outro currículo, para um grupo de aproximadamente 20 crianças.

---

<sup>41</sup> Todas as citações de falas foram extraídas do Diário de Campo.

Numa pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, concluída em 1971, a opinião sobre as “turmas especiais” ou “alunos excepcionais” foi a seguinte:

“Recomenda-se uma mudança da política que vem sendo adotada em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem, reunidas muitas delas nas chamadas Classes Preliminares. Essa política pode estar influenciando, inclusive, na classificação das crianças como AEs (alunos excepcionais) e em sua segregação em classes especiais, as quais representam uma forma de marginalização escolar... [...] A classificação da criança como imatura parece levar a efeitos graves, como a diminuição da expectativa de pais e professores, a baixa significativa de frequência, a descrença da criança no próprio valor. A influência da redução de expectativas pode ser suficiente para determinar a reprovação de uma criança.” (apud Schneider, 1971, p.80-1).

Mas no mínimo uma diferença pode ser detectada: no que concerne à classe especial, Schneider coloca que não há intuito de reintegração dessas crianças nas séries “normais”: uma vez categorizadas pelo exame psicológico, não há reavaliações. No entanto, esse “determinismo” é rompido na prática. Segundo Carmen, a professora da classe especial da manhã, algumas das crianças “especiais” voltam para as “classes normais” ou, ainda, o caso de Luis, enviado para a aceleração. “Achei um erro!”, declara Carmen. Esse “fluxo” parece demonstrar uma “relativização” de um suposto determinismo biológico por parte da instituição, já que o saber explicitado, ou seja, a “inflação” ou a “baixa” do nível de conhecimento permite a mobilidade do aluno na estrutura, embora seja uma mobilidade *relativa e limitada*, ou seja, dentro das “variantes” do “desvio”. Portanto, o discurso de um saber “naturalizado” (a “inteligência inata”) é rompido de acordo com a “performance intelectual” do aluno, efetivada numa possível “mobilidade”. Qual, então, o limiar entre a classe especial e a classe de aceleração?

Para ser integrado à classe de aceleração, o aluno apenas precisa ser repetente da 4a. série (da 1ª. à 3ª. não há reprovação) ou ter vindo de outra escola com idade superior ao “ideal” da série em que se encontra; para a classe especial, precisa ter cursado, no mínimo, dois anos nas “classes normais” e não ter demonstrado progresso ou rendimento intelectual compatível com as expectativas das professoras. Segundo a professora

Carmen, quando isso acontece, os pais são avisados para que encaminhem seu filho a um psicólogo, o qual, através de testes, concluirá se a criança deve ou não ir para a classe especial. “No ano passado, o Estado liberou uma verba e uma psicóloga veio um dia, conversou com os pais, aplicou os testes e foi embora! Achei um absurdo! Mas como vou discutir com o parecer da psicóloga? Tem aluno meu que sabe tabuada melhor que um aluno de classe normal. Mas o que eu posso fazer? Enquanto eu estiver aqui ganhando meu salário...”. No entanto, essa mesma professora que critica o teste psicológico diz que o problema dos alunos da classe especial “deve ser resolvido com o psicólogo, com a família...” Como pude perceber ao conversar informalmente com o ex-diretor e com a diretora atual, a moral parece ser: “se o problema não está na criança, está em casa”. A criança é considerada apenas em seus aspectos biológico, psicológico e familiar, destacada dos demais grupos sociais nos quais está inserida e descolada dos outros marcadores sociais de sua subjetividade e de seu processo de aprendizagem. A classe social e as práticas culturais a ela associadas aparecem nos discursos dos professores e diretores, mas na posição de marcadores determinantes e legitimadores do “desvio” que é atribuído a esses grupos de crianças.

### ***A classe de aceleração, a pré-adolescência e o gênero***

A pesquisa foi realizada na “Aceleração ‘A’”, no período matutino, composta por 23 “pré-adolescentes”, numa população integrada por 16 garotos e 7 garotas.

No capítulo 1 foi discutida a questão das classes de idades, mas vejo aqui a necessidade de retomar essa questão devido à uma categoria nativa que se apresenta como “nova” e que encontra-se no limiar entre a infância e a adolescência: a pré-adolescência. Na falta de bibliografia específica sobre o termo, tanto nacional quanto internacional, tomarei por referência o conceito de *early adolescence*.

Segundo Ariès (1982), nos séculos XVII e XVIII, a adolescência compreenderia a faixa entre os 15 e 18 anos. Na página 126, o autor escreve que “(d)e fato, ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude.” Logo depois, comenta que “(o) período da segunda

infância-adolescência” foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar” (p.176). Mas não vamos tentar encontrar faixas etárias definidoras das categorias, pois bem sabemos do caráter fluido, variante e por vezes contraditório dessa empreitada. O intuito aqui é apenas tentar compreender tal categoria nativa e sua relação com a estruturação da escola. São considerados pré-adolescentes, exclusivamente, os alunos da classe de aceleração. Mas por quê e por quem?

Antes de tentar responder a essa questão, eu gostaria de comentar um pouco sobre a noção de *early adolescence*, baseando-me na coletânea *12 to 16: early adolescence* (1972), já que a categoria pré-adolescente, associada diretamente na escola à classe de aceleração, compreenderia as idades de 11 a 17 anos.

Segundo Kagan (1972), a categoria *early adolescence* está relacionada a um estágio psicológico específico a partir das mudanças ocorridas na puberdade. O autor questiona a relação direta entre a puberdade e o “estágio psicológico”. Enfatiza o homem enquanto uma estrutura de crenças, sugerindo que as funções cognitivas são centrais para as mudanças ocorridas na puberdade. Sugere que, nas sociedades ocidentais, na idade de 12 anos a pessoa adquire uma nova “competência cognitiva”, que vai possibilitar-lhe a análise lógica e consistente de suas crenças. Nesse processo, algumas experiências vão induzir um conflito cognitivo: a família, a escola, a religião e a sexualidade. Esses marcadores, para o psicólogo, indiscutivelmente são elementos estruturais de conflito na “adolescência”. A partir de um dado momento do texto o autor já não distingue “*early adolescence*” de “*adolescence*”. Embora esse determinismo de marcadores colaborem para a estereotipação da categoria, esse dado nos oferece uma visão inicial sobre o conceito de “*early adolescence*” pela psicologia.

Edward Martin (1979) apresenta a escola como o lugar onde o adolescente passa a maior parte de seu tempo<sup>42</sup> e onde manifestam seus problemas e prazeres. A partir de sua experiência como professor numa escola do subúrbio de Boston, com alunos

---

<sup>42</sup> “The school, as we are all aware, is the institution created to house the young of America for at least ten years of their lives...” (p.187) / “It is a wasteland for many reasons, not the least of which is that the structure of high school, although theoretically designed specifically for this age group, in practice does very little other than put them physically together.” (p. 188)

predominantemente pobres e heterogêneos em relação à religião e etnicidade, o autor apresenta algumas de suas “descobertas”. Para ele, nessa fase o adolescente faz um uso descontrolado do corpo, que corresponde à uma confusão mental e intelectual. Além disso, outra “característica” dessa fase é um descontentamento consigo mesmo expresso em raiva, revolta ou medo, em relação aos colegas ou aos adultos. Essas reações são expressas mais física do que verbalmente (o que ocorreria entre estudantes mais velhos) e as escolas que recebem alunos nessa fase vivenciam consideráveis brigas físicas, *sendo as garotas tão violentas quanto os garotos*. No entanto, Martin não situa sua observação (Em que classes? Em que momentos? Em que contextos?), generalização que torna difícil tomá-la por um “dado”. Por sua vez, o toque aparece como um meio de demonstração de afeto que ainda não carrega conotação sexual (o que vai ocorrer a partir dos 15 anos). O autor ainda escreve que nessa fase as garotas tendem a ter um desempenho escolar superior aos dos garotos, que geralmente são excluídos da escola, e os “sexos” ainda tendem a trabalharem em grupos distintos nas aulas. Na definição “geral” de Martin, os “early adolescents” “are also in the process of becoming, but they move erratically back and forth between the world of childhood and the world of adolescence.” (p.187)

Gordon (1979), no entanto, define a “early adolescence” como

“The period from the onset of puberty (now around eleven for girls and twelve for boys) until the legally defined changes of status concerning driving and leaving school at one’s own discretion (typically at age sixteen) contains some of the life cycle’s most important developments in value, aspiration, role, identity, and interaction patterns...” (p.25)

Dessa forma, a partir de uma perspectiva das ciências sociais, poderíamos dizer que, na concepção de Gordon, a “early adolescence” “começa no biológico e termina no social”. Para o autor, esse é um estágio do desenvolvimento, mas assume que os padrões de limites de idades e conflitos de valor são variáveis. Situa seu ponto de vista sobre pessoas urbanas, brancas e de classe média, e coloca que em subgrupos marcados por diferenças étnicas, econômicas, de estrutura familiar e por “configurações subculturais” são outros os padrões de “socialização” e de desenvolvimento. Dessa forma, Gordon define *early adolescence* a partir do recorte de um grupo norte-americano específico nos

anos 70. Para ele, esse período vai dos 12 aos 15 anos, no qual os “outros” mais importantes na vida desses adolescentes são os pais, colegas do mesmo sexo e do sexo oposto e professores, tendo por maior conflito a aceitação e a realização. No entanto, o autor não esclarece a que tipos de aceitação (auto-aceitação, aceitação social...) e de realização se refere.

Os autores reconhecem que a categoria não é universal e nem mesmo consensual. Na leitura dos textos, podemos perceber que geralmente os autores preferem citar a idade ou o termo “adolescência”, dada a “fluidez” da categoria *early adolescence* mesmo entre os psicólogos.

Agora, antes de “apresentar” as crianças e de tentar situar o discurso da “pré-adolescência” na estrutura da escola e do grupo, gostaria apenas de situar em que plano discursivo utilizo outra categoria nativa: a dicotomia meninos x meninas. Apesar de assumir a categoria *sexo como construção cultural* (Laqueur, 1992, Butler, 1990), utilizo a dicotomia *meninos x meninas* no intuito de trabalhar com uma outra categoria apropriada pelo discurso da instituição escolar e dos sujeitos. Segundo Scott (1988), o discurso binário de nossa sociedade implica sempre em relações hierárquicas entre os dois pólos da oposição e esconde outras possibilidades, além de camuflar a instabilidade das categorias. Monique Wittig, no entanto, enriquece esse pensamento ao sugerir o caráter social da relação entre sexo e gênero:

“(b)ecause ‘sex’ is a political and cultural interpretation of the body, there is no sex/gender distinction along conventional lines; gender is built into sex, and sex proves to have been gender from the start.” (Wittig apud Butler, op.cit, p.113).

Essa construção é denominada por Wittig de “sexo fictício” (*fictive sex*), ou seja, uma construção que equaciona sexo, gênero e sexualidade numa coerência proposta pelo discurso heterossexual: mulher-feminina-desejo sexual por homens e homem-masculino-desejo sexual por mulheres. É nesse discurso do “*fictive sex*” que naturaliza a relação sexo-gênero que a escola se pauta em sua organização do corpo discente, como, por ex., na divisão entre meninos e meninas na composição da “fila”, e nas diferentes expectativas de “comportamento” entre os “sexos/gêneros”.

A turma conta com 16 garotos e 7 garotas. Das 23 crianças, 11 delas têm 11 anos; desse total de 11 crianças com 11 anos, 7 delas correspondem às meninas, ou melhor, a todas as meninas da sala. À medida em que a idade aumenta, só encontraremos meninos: 7 com 12 anos, 4 com 13 anos e apenas um aos 14 anos. Tive conhecimento, no entanto, de que na “Aceleração B”, no período vespertino, há um aluno com 17 anos. Esse dado corresponderia à sugestão de Martin (op.cit.) de que nessa faixa etária as garotas tendem a apresentarem um desempenho escolar superior aos dos garotos, o que justificaria o número reduzido de garotas numa classe de repetentes. Mas essas crianças, de acordo com o sistema e independentemente do gênero, deveriam estar entre a 5ª. série e o 3º. ano do segundo grau.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação (1997),

“É importante salientar que a marca fundamental das Classes de Aceleração é oferecer aos alunos um ensino adequado. Essa adequação, no entanto, significa não uma educação compensatória, um ensino menos exigente, mas, ao contrário, a possibilidade de um ensino de conteúdo elevado, com atividades estimulantes e com desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais.” (p.13)

Segundo as próprias professoras, no entanto, o currículo da classe de aceleração é correspondente aos conteúdos didáticos de uma 4ª. série, com algumas “adaptações”. De acordo com a diretoria e as professoras, essa adaptação faz-se necessária porque não estão trabalhando com crianças nas classes de aceleração, mas com “pré-adolescentes”. Essa terminologia é utilizada pelo discurso legitimador dessas classes como mais um elemento distintor, que “diferencia” o aluno da aceleração, o “grande”, dos demais, alunos de 1ª. à 4ª. série, os “pequenos”. “Pequenos” e “grandes” também se apresentam como categorias nativas, apropriadas tanto pelos professores e pela diretoria quanto pelas crianças e correspondem, respectivamente, a “crianças” e “pré-adolescentes”.

No entanto, na hierarquia da escola, o *status* de “grande” não é nenhuma vantagem. Ser “grande” é sinônimo de ser repetente, de pertencer à escória que constitui a classe de aceleração e de ser sempre o responsável por qualquer problema que possa aparecer numa relação qualquer entre um “grande” e um “pequeno”. E essa distinção é

sustentada tanto pela instituição quanto pelas crianças das outras turmas, bem como pelas próprias crianças da aceleração. Certa vez Maíra<sup>43</sup>, da 4ª. B., em conversa informal comigo, revelou considerar um absurdo “colocar crianças de 9, 10 anos pra jogar com eles (alunos e alunas da aceleração)!”. Ou seja, a fala da garota de 10 anos que é denominada e se auto-denomina “criança” revela a exclusão os alunos da aceleração desta categoria, assim como Daiana, da aceleração, respectivamente indignada e orgulhosa, dirigindo sua fala a mim: “Eu não sou criança! Sou pré-adolescente...”.

No entanto, essa estigmatização é revertida pelo discurso escolar através da categoria “pré-adolescente”. Pode parecer contraditório, mas, ao mesmo tempo em que ser “grande” é sinônimo de estigmatização e de um péssimo status na estrutura, é sinônimo de “pré-adolescência”, de ter a vantagem de estar “mais próximo” ao mundo dos adultos. Esse é o argumento que a escola utiliza para exigir as “responsabilidades” dos grandes, isto é, dos pré-adolescentes; seus “deveres” são sempre lembrados: de se comportarem como adultos, de “cuidarem” dos “pequenos”... mas seus direitos... que direitos? Não há nenhum discurso que aponte para qualquer “direito” dos “grandes”.

No discurso da vice-diretora (e, como vimos, da psicologia), uma categoria associada ao interesse pela sexualidade, não podendo, portanto, “ficar junto com os menores”. Esse discurso se deve à concepção contemporânea ocidental do conceito de criança, fruto da pedagogia rousseauiana, como podemos perceber na epígrafe de um comunicado da direção para os pais:

“ ‘Há uma inocência que permanece no mundo através da qual enxergamos a pureza com que o Criador fez todas as coisas’

#### A CRIANÇA ”

A classe de aceleração A pode ser descrita como um grupo de crianças com as mais diferentes idades, com as mais diferentes defasagens no processo de aprendizagem e com as mais díspares necessidades diante de um currículo com conteúdos “adaptados” que, no entanto, estão aquém ou além de suas necessidades de aprendizagem e que não dialogam com suas experiências e expectativas cotidianas, como o sonho de ter uma casa

---

<sup>43</sup> Os nomes de algumas crianças serão substituídos.

(William) ou o medo da polícia (Marlon)<sup>44</sup>. Em outras palavras, essa classe de aceleração apresenta resultados que não correspondem à proposta da Secretaria da Educação (1997), citada acima.

### ***Outras questões sobre a classe de aceleração***

Por se localizar numa avenida de fácil acesso à várias linhas de ônibus a escola recebe alunos de diversos bairros e até mesmo de pequenos municípios vizinhos. Dessa forma, há uma grande heterogeneidade em relação ao local de residência das crianças. Apenas uma minoria composta por três alunos habita em bairros estigmatizados pelo alto índice de criminalidade, fato que parece fragilizar o discurso das professoras que responsabiliza “o meio” onde as crianças vivem por seus comportamentos “desviantes”: agressivos, desinteressados, “sem-educação” etc. Essa minoria, no entanto, parece ser utilizada “como evidência ideológica do desvio geral da turma” (Schneider, 1971, p.74). Esta estigmatização é encontrada inclusive no discurso das próprias crianças, como disse Adriano: “Lá (em um desses bairros, chamado São Marcos) só tem ladrão!”

No que se refere às preferências das 23 crianças sobre as disciplinas, temos o seguinte quadro: 15 crianças optaram por Matemática, 4 por Português, uma por ambas e uma por Educação Artística, sendo que duas não responderam. Disciplinas como História, Ciências, Geografia e Educação Física sequer foram citadas. Dadas as preferências concentradas em Matemática, seguida por Português, e dividindo essas preferências entre os gêneros, teremos, no grupo dos que optaram pelas mesmas disciplinas, a opção de 11 meninos por Matemática contra 4 garotas, enquanto 3 garotos e apenas uma garota optaram por Português. Pode ser significativo pensarmos que, dentre as 7 garotas, 4 preferem Matemática, além de uma que optou concomitantemente por Matemática e Português. Se nossa cultura ocidental orienta distintamente a garota para o interesse nas ciências humanas e os garotos para as ciências exatas (Swann, 1988; Nilan 1995) através do discurso da “vocação” (Bourdieu 1982 [1970]), assim como se utiliza de mecanismos de exclusão das mulheres em áreas de conhecimento socialmente reservadas

---

<sup>44</sup> Esses dados foram obtidos a partir do item 3 do material da pesquisa descrito na Apresentação.

ao masculino (Rich, 1980), os dados nos mostram que o interesse das garotas dessa turma não corresponde às expectativas culturais e nem nos apresenta “exceções”, mas nos revela o interesse de mais da metade delas pela Matemática.

Até a última observação, isto é, no período dos quatro meses de pesquisa na classe de aceleração, quatro professoras foram responsáveis pela turma, tendo sido uma estagiária, uma professora substituta e duas efetivas. Com exceção da atual, as outras permitiam a mobilidade dos alunos na escolha diária da carteira, ou seja, do lugar físico a ser ocupado em sala de aula. Um dado observado foi a tendência das garotas em se concentrarem nas carteiras da frente e das laterais, com exceção de uma garota, Maria, que sempre se sentava no “fundão”, cercada por garotos. Além disso, diante da desproporção quantitativa entre os gêneros e o número reduzido de garotas na sala, observei que, na ocasião da livre divisão da turma para trabalhos em grupo, as garotas sempre tendiam a se unirem num só grupo, com exceção de Maria. No entanto, nunca presenciei nenhum trabalho em grupo com a professora atual, com a qual a mobilidade é totalmente controlada.

Para Vera, o lugar no qual se senta representa o lugar do aluno no *status* da sala de aula. Nas primeiras carteiras só se sentam os alunos “que merecem”. Quando um aluno “melhora”, ou seja, passa a corresponder em maior grau as expectativas da professora (silêncio, realização dos exercícios, o manter-se sentado na cadeira etc.) é “trocado” de lugar com outra criança que está sentada mais à frente e a qual “piorou”. As garotas, que já se mantinham à frente e nas laterais na chegada de Cristina, permaneceram nesses lugares. Os garotos, no entanto, eram vítimas um tanto quanto constantes das “trocas”.

Das 20 crianças da aceleração que responderam ao questionário<sup>45</sup>, apenas seis não vivem em famílias nucleares, ou seja, com o pai e a mãe, independentemente da presença de irmãos. Quanto aos demais, Márcio reside com a mãe, a irmã e os avós, ao passo em que André, Luís, William, Ana e Daiana convivem em configurações familiares monoparentais, residindo apenas com suas mães.

---

<sup>45</sup> Item 4 do material da pesquisa.

A maioria dos pais das crianças trabalham como assalariados subalternos, sendo apenas três sócios ou proprietários de algum tipo de negócio e dois profissionais liberais (engenheiros). Três pais são falecidos e uma criança não dispunha da informação. Ao tempo em que notamos o índice zero de desemprego entre os pais, sete mães têm seu trabalho restrito enquanto “donas-de-casa”, apenas uma como proprietária de algum tipo de negócio e oito trabalham em cargos assalariados. Uma criança não respondeu e seis crianças ofereceram respostas confusas ou incompletas. Notamos nove mães inseridas no mercado de trabalho e nenhuma falecida ou desempregada (neste caso porque automaticamente esta última torna-se dona-de-casa).

Ao responder à questão “meu sonho é...”<sup>46</sup>, encontramos aspirações diversas entre as crianças da aceleração, mas podemos dizer que a maioria delas está relacionada à aquisições materiais ou profissões futuras. Enquanto William sonha ter uma casa própria, André deseja ganhar uma bicicleta, Felipe, uma motocicleta, e Roberta deseja um computador, além de ser uma médica veterinária. Walter sonha ir à Disney, assim como Márcio e Daiana gostariam de andar de avião. Já Miriam gostaria de ter a profissão de médica no futuro, enquanto outras crianças aspiram por trabalhos como os de modelo, atriz ou bailarina (Luciana e Viviane), jogador de futebol (João), cantor (Luís) e presidente do Brasil (Alessandro). Já para Marlon seu maior sonho seria poder brincar sempre, ao passo em que Martin e Luís afirmam não terem sonhos. Ana é a única criança que sonha com o amor romântico (“conhecer um cara que me faça ser feliz”), enquanto Regina desejaria um irmão. Quatro garotos não responderam e um respondeu de forma incoerente.

Das 23 crianças, encontramos apenas 8 crianças brancas (5 garotos e 3 garotas), sendo as demais todas negras. Encontraríamos algumas nas categorias “mestiço(a)” ou “mulato(a)”, mas tais categorias não são incorporadas pelo discurso nativo, no qual Viviane, por exemplo, descendente de negros mas apresentando uma cor de pele num tom um pouco mais claro que seus colegas negros, assim como olhos esverdeados e cabelos castanho-claros, é denominada “loirinha”. As distinções raciais se restringem à oposição entre negros e brancos.

---

<sup>46</sup> Item 3 do material da pesquisa.

No que se refere às preferências por programas de televisão, três garotas optaram por telenovelas, três por programas de auditório como *Márcia* e *Ratinho Livre* (programas de debates e variedades que oferecem espaço à prática da agressividade entre os participantes, tanto física quanto verbal, e na relação com o telespectador), e uma optou por desenhos animados. Quanto aos garotos, apenas um citou o *Ratinho Livre* como programa predileto. Seis afirmaram preferir o *Cine Privé* (programa erótico) e quatro optaram por filmes em geral. Márcio foi o único garoto a optar por desenhos animados, enquanto William e Luiz sugeriram programas de auditório como “*Domingo Legal*” (dirigido a todas as idades) e “*Fantasia*” (dirigido prioritariamente ao público adolescente, embora conte com a recepção de adultos também). Dois garotos não responderam. Essas foram as respostas escritas, mas durante a discussão oral do exercício em sala de aula várias crianças sugeriram o *Ratinho Livre* ou *Márcia* como seus prediletos (inclusive Márcio, que optara por desenhos animados), sob a justificativa de que gostam desse gênero de programa porque “sai porrada”.

A agressividade é ponto marcante na observação do cotidiano dessas crianças. A relação que se dá entre elas é mediada pela agressão física ou verbal. A questão da violência é notada diariamente no discurso das crianças, por exemplo através da preferência enunciada durante a realização dos exercícios por programas de TV cujo eixo é a violência (“*Márcia*” e “*Ratinho*”<sup>47</sup>: “É porque tem porrada!”), acompanhado pelo “*Cine Privé*”, programa voltado ao sexo explícito. As crianças que optaram por desenhos animados foram ridicularizadas pelas demais. Sexo e violência parecem ser questões marcantes no cotidiano dessas crianças, desde comentários marcados pela sexualidade até o “passar a mão”, e da preferência por programas e filmes de violência até a agressividade física e verbal entre as crianças da turma e delas com as crianças de outras turmas, como pude observar com frequência nos intervalos e, à saída, no ponto de ônibus. Brigas e o intuito de formação de pequenas “gangues” parecem ser assuntos que despertam muito interesse. Certa vez a professora Silvia me disse: “A Mara arruma

---

<sup>47</sup> Hoje o programa “*Márcia*” já não é mais exibido, e o “*Ratinho Livre*” teve seu nome alterado para “Programa do Ratinho” ao passar a ser exibido em outro canal de televisão. Tendo recebido inúmeras críticas, sobretudo por jornalistas, o programa teve seu perfil relativamente alterado e atualmente a banalização da violência para estar sendo um pouco contida no programa.

confusão e o Marcos vai defender. Eu já falei pra ele deixar que ela cuide das encrencas dela!”. Roberta, aluna da aceleração A, contou-me que Mara havia empurrado seu rosto contra o bebedouro e este seria o motivo da discórdia: “Vai ter porrada na saída, tia!” (para mim). Marcos é aluno da aceleração A; Mara, sua irmã de 9 anos, da 3a. série. Segundo uma das professoras durante uma aula de Educação Física: “Essa menina já deu muito problema!” Olga passou então a relatar o “caso”: Mara costumava ir à escola com mini-saia, botas até os joelhos, baton vermelho e “fugia” das aulas para ficar no ponto de ônibus “mexendo” com os motoristas de carros e ônibus que circulavam na avenida. O problema foi levado à mãe, cuja presença foi solicitada várias vezes pela diretora. Um outro “caso”, este a mim relatado pela vice-diretora, é Ana, da Aceleração A. Segundo ela, Ana solicita aos garotos que “passem a mão” nela. “Mas só os amigos! Só os amigos!”, nas palavras de Cecília, ao procurar reproduzir o discurso dos meninos quando interrogados por ela. Cecília completa que, ao reproduzir o discurso dos meninos para Ana, esta se cala. Então Cecília conclui: “Quem cala...” Para ela, Ana parece ser o estereótipo do “perigo sexual” da “pré-adolescência”, que deve ser afastado das “crianças inocentes”.

“Eu vou te dar porrada!”, “Dá uma porrada nele/nela!” e interjeições coletivas como “Porrada! Porrada!”, quando duas crianças se desentendem, são frases passíveis de serem ouvidas ao menos uma vez em cada aula de 50 minutos. No caso citado acima, de Roberta e Mara, havia o envolvimento de dois alunos da aceleração: Roberta e Marcos, o irmão de Mara que pretendia entrar no conflito para auxiliar a irmã. No entanto, nem sempre essa participação em conflitos é fato, mas nesses casos a estigmatização de ser “grande” opera. Ao final de um dos intervalos, a vice-diretora seguiu a Aceleração A no pátio para que uma garota de outra classe, que havia sido agredida por um menino, identificasse o agressor. A menina olhou e balançou a cabeça num sinal negativo. Não convencida da não-participação de um aluno da aceleração no caso, a vice-diretora levou a garota, minutos depois, à frente da sala de aula para “olhar melhor”. Novamente, sinal negativo.

No entanto, esse preconceito construído a partir das categorias de idade não opera isoladamente. No episódio acima, ao voltarmos para a sala de aula, Mara, a professora,

perguntou-me: “Você percebeu que os primeiros que a diretora apontou, esperando a resposta da menina, foram o João e o Felipe?” Eu, não tendo realmente notado tal fato, respondi negativamente, mas percebi que a professora esperava uma pergunta: “Não! Por quê?” “Por que são negros!”

Esse episódio envolvendo uma questão de racismo, junto à estigmatização dos bairros pelas professoras e pelos próprios alunos da Aceleração, me permitem introduzir a questão dos marcadores sociais em jogo neste grupo. A questão de gênero, seja nas relações entre gêneros ou ainda intra-gênero (dentro do grupo dos meninos ou das meninas), sexualidade, raça, classe social e outros marcadores funcionam como reestruturadores das relações sociais. É esse contexto que pretendo apresentar uma hipótese, no Capítulo 4, para a compreensão dos comportamentos de agressividade das crianças, que acredito estarem intimamente relacionados a um movimento de re-significação de gênero por parte das meninas da classe de aceleração.

#### ***A 4ª. série “em fase”: o que é e quem são seus alunos***

O primeiro contato com a 4ª. série B foi bastante “familiar” às minhas observações do semestre anterior, na classe de aceleração. A professora havia faltado e era uma substituta a responsável pela turma:

Gabriela: “Eu vou dar porrada na cara desse menino!”

Bruno, ironicamente: “Que brava!”

A classe, em coro: “Porrada! Porrada!”

No entanto, esse “discurso da porrada”, como vimos na classe de aceleração, faz parte da “cultura da escola”. Nos intervalos, no pátio e no ponto de ônibus movimentos como ameaças de brigas seguidas de interjeições grupais “porrada!” ocorrem a todo momento, envolvendo todos os grupos de crianças que frequentam a escola, da 1ª. série à aceleração. Esse discurso da agressividade, porém, é incorporado distintamente pelas diferentes turmas, assim como nas individualidades. A agressividade vivenciada na 4ª. B

se distancia daquela experienciada na classe de aceleração na medida em que, na 4<sup>a</sup>. B., revela-se freqüentemente verbal e apenas ocasionalmente no domínio físico.

O que é a 4<sup>a</sup>. série “em fase”? Quem são os alunos da 4<sup>a</sup>. B?

A 4<sup>a</sup>. série do ensino “fundamental” é uma classe que comporta crianças “em fase” com o currículo e o programa de ensino definido pelo sistema público estadual, na faixa dos 10 anos, não-repetentes. Ou, ainda, crianças que repetiram uma série qualquer mas não encontraram vaga na classe de aceleração. Segundo a diretora, existe um tipo de filtragem para selecionar os alunos que “realmente” precisam estar incluídos nas 20 vagas limitadas que cada classe de aceleração oferece, ou seja, os alunos que mais apresentam “problemas”, seja de qual for a ordem. Vale também lembrar que algumas das crianças da 4<sup>a</sup>. série podem completar 11 anos no segundo semestre apenas, já que muitas vezes as escolas não aceitam matrículas de crianças com idade inferior (não compatível com) à série. Por exemplo, uma criança que completa 7 anos em outubro só pode ser matriculada na 1<sup>a</sup>. série no ano seguinte, caso contrário ingressaria na 1<sup>a</sup>. série e a cursaria a maior parte do tempo com apenas 6 anos.

Na 4<sup>a</sup>. B encontrei 33 alunos matriculados, 22 garotas e 11 garotos, mas totalizavam 30 os que permaneciam freqüentando as aulas no segundo semestre. Dessa forma, 19 garotas e 11 garotos. Não havia negros. Sete crianças poderiam ser consideradas “mestiças” (descendentes de brancos com negros ou índios) sob meu ponto de vista, mas esta não é uma concepção nativa, pois em momento algum presenciei alguma distinção racial entre as crianças, mesmo porque, como visto, não há negros ou orientais nesta sala. Assim como na classe de aceleração, observamos que a 4<sup>a</sup>. B apresenta também uma grande desproporção entre os gêneros, mas inversa. Podemos dizer que a desproporção racial também existe nesse caso de forma invertida, já que na aceleração *a minoria* é branca. Uma vez que, nas categorias nativas não há o reconhecimento de “mestiços”, podemos dizer que na 4<sup>a</sup>. B a população é, na sua totalidade, branca.

Das 30 crianças, 24 têm 10 anos; o restante, 11 anos. Dentro desse grupo de 24 crianças com 10 anos temos 17 garotas e 7 garotos, ou seja, um número bastante maior de meninas “em fase”. Do total de crianças da 4<sup>a</sup>. B, apenas cinco habitam (3 meninos e

2 meninas) nos bairros “estigmatizados” pela criminalidade e pobreza, sendo que a grande maioria reside em bairros de classe média e média-baixa, próximos ou não da escola.

Das 29 crianças que responderam aos questionários, 17 afirmaram preferir a disciplina Língua Portuguesa. Desse total, foram 14 garotas (do sub-total de 19 garotas na turma) e 3 garotos (dos 11 garotos). Aqui notamos que a grande maioria das garotas prefere Português, enquanto menos da metade dos meninos optaram por essa disciplina. A disciplina que aparece em segundo lugar é a Matemática, mas contando com a opção de apenas 4 alunos. Três crianças afirmam não gostar de nenhuma disciplina, enquanto duas optaram por Ciências, uma por História, outra por Português e História concomitantemente, e outra por História e Geografia. Por sua vez, a disciplina “eleita” como a mais rejeitada foi Matemática, segundo as respostas de 11 crianças (9 garotas e 2 garotos). Em seguida, Ciências, escolhida por 5 crianças e História, por 4. Três rejeitam Português, duas, Geografia. As quatro respostas faltantes dividem-se em duas respondendo não gostar de nenhuma disciplina e na abstenção das outras duas.

Interessante notar que Educação Física e Educação Artística sequer foram citadas, denotando aparente “neutralidade” nas relações afetivas das crianças com as disciplinas. Tendo sido Matemática a disciplina mais rejeitada, vejamos por quem. Duas das respostas cabem aos garotos (aproximadamente 1/5 do total de garotos), enquanto o restante, 9, fica por conta das garotas (do total de 19, um pouco menos da metade). Mas há outros dados interessantes: a preferência por Matemática divide-se proporcionalmente entre apenas dois garotos e duas garotas; a rejeição por Ciências (5) é exclusiva das garotas, enquanto a preferência por esta também se divide proporcionalmente entre apenas um garoto e uma garota; da mesma forma; a rejeição por História (4 mais uma que optou por História e Geografia simultaneamente) é exclusiva das meninas, assim como sua preferência também se divide proporcionalmente por um garoto e uma garota (tendo esta escolhido História concomitante com Geografia).

Vinte e uma das 30 crianças vivem em famílias nucleares. Quanto às nove crianças restantes, Sheila mora com a mãe, irmão, avós e o pai social (padrasto), Larissa

e Eric com a mãe e a avó, Gabriela com a mãe e a irmã, Juliana e Bruno com a mãe e a tia, Vanessa com a mãe, a avó e o tio, João e Márcio com a mãe e os irmãos.

Devido à imprecisão das respostas das crianças, não é possível oferecer uma descrição detalhada das profissões dos pais e das mães. No entanto, posso afirmar que, das 30 mães, encontramos apenas 6 que não estão inseridas no mercado de trabalho. As restantes, assim como a maioria dos pais (das crianças que responderam a essa questão) trabalham como assalariados em cargos que variam, entre as mães, de empregada doméstica a secretária ou professora e, entre os pais, de operário a técnico em eletrônica ou analista técnico. Alguns pais e mães, por sua vez, realizam atividades como autônomos: pedreiros, funileiros, carpinteiros, costureiras e manicures. Há apenas um pai que tem uma profissão mais privilegiada no mercado, sendo engenheiro.

Sobre a preferência por programas de televisão, a dos meninos (3) se concentra em filmes, opção que não foi adotada por nenhuma garota. A preferência das meninas, por sua vez, concentra-se em telenovelas (8) que, no entanto, também foi apontada por um garoto, em conjunto com o Ratinho Livre. Este programa, preferência de grande parte da classe de aceleração, na 4ª. B encontrou espaço na opção de apenas quatro crianças: do garoto citado acima, de dois outros garotos e de apenas uma menina. No entanto, um garoto prefere Leão Livre, programa-cópia do Ratinho, exibido por outro canal. Um garoto optou por desenhos animados e outro por Chaves, um programa humorístico mexicano (que tem por público basicamente as crianças). Um garoto não respondeu e outro estava ausente neste dia. No que se refere às garotas, depois da telenovela, a preferência aponta para os desenhos animados (4), seguida pelo programa Note e Anote (programa que prioriza a culinária e o artesanato com fins domésticos) (2). As escolhas das quatro garotas restantes foram: Planeta Xuxa, H (programa de auditório dirigido aos jovens, marcado por temas e personagens “sexualizados”, como a “Tiazinha”, jovem que usa espartilho, máscara e chicote e que depila pessoas durante o programa), Fantasia (programa de auditório apresentado por uma ex-dançarina do grupo *É o Tchan!*, auxiliada por diversas adolescentes) e uma opção concomitante por novelas e pelo programa do Chaves. Dessa forma, percebemos uma heterogeneidade muito grande de preferências na mídia, programas cujas ênfases variam do humor “inocente” à sexualidade ou à

agressividade. As próprias telenovelas podem ser consideradas lugares de muita sexualidade e violência implícitas ou explícitas, mas que sempre envolvem julgamentos morais, na sua maioria, condizentes com a matriz heterossexual e com a prevalescência do “bem” sobre o “mal”. No caso do programa do Ratinho, a violência não está associada ao bem ou ao mal, mas está pautada no discurso da “verdade”. Qualquer agressão, física ou verbal, ganha legitimidade no julgamento do apresentador ou do público caso esteja favorecendo “a verdade”, que pode ser tanto a corrupção política quanto o fato de um homem manter três “esposas”. No entanto, segundo declaração do apresentador num programa de televisão no dia 30 de maio, seu programa não estimula as brigas, mas é o povo quem gosta, tanto que as interjeições “Porrada! Porrada!”, segundo ele, seriam espontâneas do comportamento do público.

No que se refere às aspirações dessas crianças, encontramos várias relacionadas aos desejos de profissões futuras (7 garotas e 2 garotos), desde bailarinas, atrizes, modelos, jogadoras de voleibol a dentistas e, quanto aos meninos, jogadores de futebol. Mas várias crianças (5 garotas e 4 garotos) sonham com aquisições materiais, em geral uma casa própria e/ou um automóvel, viagens à Disney ou possuir muito dinheiro. As demais têm aspirações variadas, umas mais próximas e outras bem distantes das possibilidades de realização, como Priscila, que sonha ter um cavalo branco, ou Bruna, que gostaria de ser uma princesa “como Cinderela” e encontrar seu príncipe (e que fosse semelhante ao seu astro de cinema predileto). Camila gostaria de conhecer a avó, que mora em outro Estado, e Suzane, de conhecer as personagens da novela *Chiquititas*, enquanto Silvia gostaria de tocar numa banda e Gabriel, de ser skatista. Alguns sonhos, como o de Bruna, acima, estão relacionados ao ideal do amor romântico: Talita aspira se casar, assim como Patrícia gostaria de conquistar o garoto que deseja. Mas o ideal romântico parece não ser exclusividade das meninas: o sonho de Eric é se casar e ter muitos filhos... Enquanto isso, Vanessa, além de querer ser atriz, e Larissa, além de desejar inúmeros bens materiais de consumo, afirmam que gostariam de ter dinheiro suficiente para ajudar as pessoas, “tirá-las das ruas”. Um garoto não respondeu, outro estava ausente e apenas Henrique declarou não ter sonhos.

*A priori*, podemos dizer que a 4ª. série B subdivide-se da seguinte forma: os garotos, a turma da Bruna e as demais garotas. Camila, numa conversa informal comigo, declarou não gostar de “menina metida”, referindo-se à Bruna. A partir de então passei a perceber a existência de uma rivalidade entre duas “facções” de garotas no interior da sala de aula. A turma da Bruna, concentrada na 4ª e 5ª fileiras, sempre cercadas pelos garotos, e, na 1ª e 2ª fileiras (algumas na 3ª), as outras meninas. A concentração de meninos se dá na 1ª e 2ª fileira, atrás ou intercalando com Bruna e suas amigas, ou no “fundão”, em carteiras agrupadas, que sempre merecem a reclamação das professoras. Apenas dois garotos costumam se sentar na 1ª e 2ª fileiras, entre as demais garotas e dialogando com elas: Jonatas e Fábio. Meninos e meninas parecem evitar diálogos ou qualquer outro tipo de interação. Os garotos limitam-se a falar com as meninas ao pedirem algum material emprestado ou simplesmente no intuito de importuná-las. As garotas, por sua vez, limitam-se a dirigir a palavra aos garotos nessas ocasiões, reclamando ou reagindo verbalmente. O mesmo não se dá, no entanto, com a “turma da Bruna”. Aliás, essa pode ser considerada um categoria nativa, pois desde as crianças, passando pelas professoras até a diretora, conhecem e se referem à “turma da Bruna”. A popularidade de Bruna, inclusive, tem extensão por toda a escola, atingindo até os funcionários, como os serventes, e as crianças de outras salas.

Vejam quem compõe a “turma da Bruna”, ou seja, além da própria, Gabriela, Priscila, Larissa e Vanessa. Bruna é loura, tem olhos claros, um comportamento visivelmente autoritário em relação a todas outras crianças e, segundo Camila me informou, é alvo de comentários e admirações por parte dos garotos devido ao seu “bumbum”. Uma das alunas sobre quem as professoras não têm qualquer tipo de reclamação em relação ao seu desempenho acadêmico, é filha de um analista técnico e de uma secretária. Gosta de Português e História, mas não de Matemática ou Educação Artística. Adora brincar de escolinha, “desde que eu seja a professora”, escreve, e seu sonho seria ser uma princesa. Sua melhor amiga, Gabriela, sonha ir à Disney, mas não está inscrita numa família nuclear: vive apenas com a mãe, técnica judiciária, e a irmã, relacionando-se amigavelmente com o namorado da mãe. De cabelos e olhos claros, Gabriela costuma obter notas melhores que as de Bruna. Larissa também tem olhos e

cabelos claros, uma mãe secretária em comum com Bruna, mas compartilha com Gabriela a ausência do pai no cotidiano. Aspira por uma casa cinematográfica e um automóvel importado, além de “tirar as pessoas da rua”. Por fim, Vanessa, cabelos pretos e pele morena, compartilha com Gabriela e Larissa uma família que exclui o pai biológico, do qual nem tem notícias. Sua mãe é assalariada numa indústria, e a garota sonha em ser modelo, atriz ou cantora. Também apresenta bom desempenho acadêmico, mas, no interior do grupo, é a rival incondicional de Bruna. As causas ninguém soube me explicar, mas as consequências foram bastante perceptíveis. Segundo a professora Adriana, Vanessa chegou a passar uma semana assistindo aulas na outra 4<sup>a</sup>. série, seguindo orientações da diretoria, a fim de separar as duas garotas devido aos conflitos constantes. No entanto, a “deslocada” era sempre Vanessa, jamais Bruna, cujo lugar físico e simbólico era inquestionável pelas crianças, pelas professoras e pela diretora. Dessa forma, a “turma da Bruna” (apesar de às vezes fragmentada no seu interior) opunha-se ao restante das garotas, num universo à parte. Não somente diferia a relação da turma da Bruna com o restante das meninas da classe como as relações das professoras e dos garotos diferia em direção à turma da Bruna, sempre respeitada, solicitada pelas professoras na realização de tarefas e admirada pelos meninos.

Os garotos, por sua vez em número menor (apenas onze), não se fragmentavam em subgrupos, mas se localizavam distribuídos numa hierarquia de poder, em posições definidas por três marcadores básicos: masculinidade, performance acadêmica e popularidade. Cada garoto, individualmente, parecia denotar uma nuance diferente dos rearranjos dessa configuração de marcadores. Nessa “escala de poder”, três garotos chamaram-me a atenção por suas posições evidentes: Leandro, Fábio e Jonas.

Leandro era extremamente obeso, mas sua performance acadêmica garantia sua popularidade respeito e poder sobre os garotos. Leandro parecia ser “o conselheiro”, a quem todos os garotos pediam sugestão ou ajuda, fosse nas realizações de tarefas ou nas relações informais. Filho de uma dona-de-casa e de um carpinteiro, Leandro morava no São Marcos, “o” bairro mais estigmatizado da cidade, conhecido pelos constantes homicídios decorrentes do intenso tráfico de entorpecentes.

Na outra extremidade da escala encontramos Jonas. Inúmeras vezes chamado de “bicha”, “boiola” ou qualquer outro adjetivo que questionasse sua masculinidade, como eu mesma observei. Calado, reservado, Jonas não mantinha diálogo algum com os garotos, apenas com algumas meninas, já que era o único garoto a se sentar na 1ª fileira. Com uma performance acadêmica questionável e extremamente rejeitado pelos garotos, ocasionalmente tinha a companhia de Fábio. Às vezes Fábio se sentava-se com Jonatas na 1ª fileira, dialogando inclusive com as meninas, e outras vezes sentava-se com os outros garotos, compartilhando tarefas, brincadeiras e conversas. Estando em um lugar ou outro, movia-se constantemente entre Jonatas e o grupo dos meninos, procurando dialogar com ambos ao mesmo tempo ou em momentos diferentes. A sua proximidade a Jonas, em certos momentos, parecia fragilizar seu acesso ao grupo dos meninos, que ocasionalmente o excluía dos grupos de trabalho, ou ainda sendo chamado de “bicha”. Mas a resistência dos garotos contra Fábio era situacional e efêmera, enquanto em relação a Jonas parecia ser estrutural e permanente. “Entre” Fábio e Leandro, encontramos Diego. Pertencente a uma família nuclear de classe média-baixa, odiando matemática, com uma performance acadêmica baixa, Diego era bastante popular. Aspirando ser um jogador de futebol no futuro e sendo “o melhor jogador” de queimada da turma, com um porte físico superior aos os garotos de sua faixa etária, fazia o gênero “galã conquistador”. Mas, na verdade, sua popularidade era, em grande parte, devido à sua grande conquista: o relacionamento romântico com Bruna. Pensando em Diego, Jonas e Leandro, percebemos uma hierarquia de *status* e poder entre os garotos da 4ª. B, envolvendo certos marcadores sociais que serão retomados no Capítulo 3.

### Capítulo 3: Gênero na sala de aula

O objetivo deste capítulo é investigar como se davam as relações e significações de gênero no campo. Nos dois primeiros tópicos, os dados e interpretações que seguem são resultado de um exercício aplicado em sala de aula pela professora, a meu pedido. A partir da leitura do texto intitulado “Menino x Menina”<sup>48</sup>, as professoras estimularam discussões, a realização de exercícios escritos e uma proposta de redação e de desenho livre a partir do tema. Quanto aos três tópicos que se seguem, apontam especificamente para os marcadores sociais em jogo nos grupos pesquisados e poderíamos dizer que respondem, em certos aspectos, à indagação postulada por Silva (1995), ao questionar a relação entre diferença e desigualdade: “como é tratada e vivenciada na sala de aula e no contexto da escola a diferença, o diferente?” (p.17)

#### ***Relações e concepções na classe de aceleração***

##### **Menino x Menina**

“Quando se é criança, as pessoas costumam dizer: **Menino e menina são diferentes!** Menino é mais esperto, mais corajoso, mais inteligente. ‘Forte como o papai!’

Menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada. ‘Boazinha como a mamãe!’”

E aí, quando o menino é mais obediente, dizem logo que ele é bobão; mais sensível: mulherzinha! mulherzinha!

E a menina: quando é mais valente, ‘essa menina parece um menino!’, mais desinibida, ‘que menina saliente!’

Muita gente fala que menino (homem) é superior, melhor que a menina (mulher). Que ele, como já vimos, é mais esperto, mais corajoso e inteligente. ‘Homem se vira em qualquer lugar!’ E a menina? ‘Elas são muito chatas, choram à toa. Parecem manteiga derretida.’

---

<sup>48</sup> Ribeiro, Marcos. “Menino x menina”. In: Bragança, A., Carpaneda, I. *Viva vida: português, 4ª série*. Guarulhos: FTD, 1995. Extraído de: Ribeiro, Marcos. *Menino brinca de boneca?* Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

Não é verdade. O que acontece é que as pessoas são diferentes. Assim como há pessoas altas, magras, baixas ou gordas, há aquelas que são mais espertas, corajosas, ou indefesas.

Essa diferença, preste atenção, a gente vai encontrar de pessoa para pessoa, e **não por ser homem ou mulher**. Não é por serem meninos, que todos vão ser iguais. Ou por serem meninas, que todas terão o mesmo jeito.

Cada um é diferente do outro. E o que devemos fazer é aceitar as pessoas do jeito que elas são.”

Encontrei esse texto no livro didático adotado pela escola em minha pesquisa anterior (Souza, mimeo, s/d). Por ser um dos poucos textos encontrados em livros didáticos que problematizam explicitamente a questão do gênero para crianças, decidi reutilizá-lo na pesquisa atual. Podemos dizer que o texto constitui uma tentativa de desconstrução das desigualdades de gênero, quero dizer, começa por explicitar estereótipos e em seguida nega-os, atribuindo diferenças físicas e psíquicas de forma individual. Em outras palavras, procura desconstruir os estereótipos essencializados de gênero mas acaba por essencializar a individualidade com suas características “fatídicas”: devemos “aceitar as pessoas do jeito que elas são”.

Mas vejamos como as crianças reagiram às informações do texto e às discussões dele decorrentes em classe. Pretendo explorar as informações fornecidas pelas crianças de forma selecionada, ou seja, não seguirei nenhum padrão linear de análise de respostas em comum ou divergentes, por exemplo, mas extrairéi as informações mais relevantes segundo meu ponto de vista, dentro do material oferecido por cada criança. As respostas ou dissertações que apresentavam incoerências e se tornavam incompreensíveis foram descartadas. Algumas crianças não estavam presentes no dia da realização das atividades escritas sobre o texto, apenas na discussão oral.

Quanto às garotas da classe de aceleração, em sua redação, Luciana escreve que “chamar um homem ou um garoto de bicha só porque está usando roupa rosa é um absurdo”. Sugiro que essa indignação da garota tenha sido uma reflexão a partir da discussão provocada pela professora ao escrever “menino x menina” na lousa respectivamente em azul e rosa, questionando: “Menino tem cor? Menina não usa azul? Menino não usa rosa?”. Marcelo então respondeu que “homem que usa camisa rosa é veado” e repetiu, reforçando: “Menino que usa rosa é tudo veado! Não é proibido, mas

quem usa rosa é veado, travesti.” Vicente fez um adendo: “Mulher usar verde e azul não tem problema, mas homem usar rosa é demais!”, comentário que a classe, na sua maioria, concordou no momento. Mas, diante da intervenção da professora Mara, que não concordava com o comentário das crianças, Marcelo relativizou sua posição em relação ao uso da cor rosa pelos homens, mas ainda defendendo seu ponto de vista: “Poder, pode, mas vão chamar de veado!”

Karin Martin (1998), como vimos, chama a atenção para a importância das cores das roupas na divisão dos gêneros já na pré-escola: “[...] Clothes, particularly their color, signify a child’s gender; gender in preschool is in fact color-coded.” (p.498). Em sua pesquisa, Martin observou que as cores mais utilizadas pelos garotos eram as cores primárias, além do preto, do verde fluorescente e do laranja, e *jamaiz* o rosa. Cita o exemplo de um momento da aula em que a professora pergunta a cor predileta das crianças e um garoto de cinco anos responde: “ ‘every color that’s not pink’.” (p.498)

Penso que esse exemplo ilustra bem o recurso de exclusão de possibilidades sugerido por Scott (1988) no processo de construção das categorias opostas e binárias de gênero. No entanto, esse procedimento de exclusão que apresenta categorias divergentes parece se sustentar em outros aspectos da opinião de Luciana. Na resposta à questão “De acordo com o texto, escreva as características que costumam ser atribuídas a) ao homem b) à mulher”, a garota, respondendo espontaneamente, ou seja, atribuindo características segundo sua própria opinião, escreve que homem é forte, bravo e “folgado”, enquanto mulher é carinhosa e amorosa. E justifica na resposta seguinte: “Porque todos são iguais”. No caso, todos os homens são iguais, assim como todas as mulheres. Luciana ainda nos diz que ser menino oferece a vantagem de poder “ficar até tarde na rua; menina, não”, enquanto “menina tem que limpar a casa, lavar a louça (e) menino, não”<sup>49</sup>. Notemos que o ponto de vista de Luciana parece ter seu referencial na relação casa-privado-mulher x rua-público-homem. Sugere o estereótipo da mulher maternal, carinhosa e amorosa, que, no entanto, tem obrigações domésticas indesejáveis. Já sua concepção de homem parece estar relacionada à noção de liberdade: “folgado” e que tem

---

<sup>49</sup> Algumas correções gramaticais e ortográficas foram realizadas na transcrição das falas das crianças quando o texto original dificultava sua inteligibilidade.

mobilidade permitida fora do âmbito doméstico. Pensando nesse sentido, embora Luciana esteja se referindo a garotos e garotas, ou seja, a crianças, seu pensamento parece refletir os estereótipos da relação doméstica entre os gêneros, ou seja, entre a mãe e o pai, ou entre a casa e a rua<sup>50</sup>.

Viviane parece compartilhar o ponto de vista de Luciana. Para ela também é vantagem para o menino poder ficar na rua, “o dia inteiro”, além de jogar futebol e bolinha de gude, enquanto “as meninas, não (podem)”. Viviane ainda escreve que a menina tem a desvantagem de ficar “limpando, passando, lavando e varrendo, e os meninos, não”. Mas completa que a garota tem a vantagem de jogar queimada, vôlei e basquete. Pensando na dinâmica do grupo estudado, no entanto, as “vantagens” das garotas citadas por Viviane não excluem os meninos, e a própria garota não finaliza com a oração “e os meninos, não”, como costuma fazer. Na redação, Viviane também se mostra contrária à associação da cor rosa com a categorização de um homem como “bicha”. No entanto, Viviane introduz um outro elemento nessa discussão que articula gênero e cor: “Se você não tem roupa nova e alguém te oferecer, você vai aceitar uma calça rosa. Tá vendo? Todo mundo (independente do gênero) pode usar...” A garota introduz, subjacente, o elemento classe, onde a cor pouco importa ao gênero quando a classe social não favorece a possibilidade de um consumo “selecionado”. No entanto, a garota mostra-se desfavorável ao fato de que “as meninas não podem jogar futebol, dizem porque elas não servem pra isso, e nem (podem) brincar com menino, porque falam que menino brinca com menino e mulher brinca com mulher”.

O modo com que Viviane se refere às expectativas sociais, “dizem...”, provavelmente segue o recurso seguido pelo autor do texto. Isso me lembra a sugestão de Faria (1984) sobre o livro didático, segundo a qual recursos gramaticais, como a oração sem sujeito, o sujeito indeterminado ou a utilização da terceira pessoa são utilizados para “transmitir a a-historicidade” (p.33). Essas “normas” não se originam de um sujeito

---

<sup>50</sup> Como sugere DaMatta (1991), a casa e a rua são concebidas como “espaços” que sustentam comportamentos e discursos distintos, sendo que na casa as ações são marcadas por um “conservadorismo palpável” (p.51) e onde contradições não são aceitas (a menos que sejam hierarquizadas ou ordenadas), enquanto a rua permite a ousadia para ações e palavras e é marcada por contradições. Por outro lado, DaMatta sugere que a oposição casa x rua não é estanque, mas “dinâmica e relativa” (p.60), já que a casa e a rua “se reproduzem mutuamente” (p.61)

determinado, mas são apresentadas de forma a-histórica, atemporal. O discurso não situa “quem” diz, já que as expectativas de gênero são apresentadas e incorporadas na sua forma plural, descentralizada, ramificada, ou seja, no domínio do simbólico.

Roberta, em relação às vantagens e desvantagens em ser menino e menina, acompanha os elementos dos discursos anteriores: menino pode jogar bola e menina pode brincar de boneca e casinha, sendo atividades exclusivas dos gêneros, assim como para Daiana “ser menina é chato porque menina tem que limpar a casa (e) não pode ficar na rua muito tempo”, enquanto “menino brinca, não limpa a casa e sai bastante”. Ou seja, mais uma vez a mulher aparece vinculada às atividades domésticas e o homem ao futebol e à rua. Já Regina dirige seu discurso para a questão da estética: não somente o homem pode usar roupas da cor rosa como pode ter cabelos compridos (assim como a mulher pode ter cabelos curtos), mas a garota também sugere o futebol como vantagem exclusiva dos garotos, enquanto as meninas podem “brincar de elástico”. Miriam, no entanto, apresenta uma opinião menos “relativa” que as de suas colegas sobre as diferenças de gênero, respondendo, sobre as vantagens em ser menino: “É legal! Gostaria de trocar, mas sou mais(?) menina.” Vantagens em ser menina? “Não sei!...”.

Na discussão oral do texto, quando a professora perguntou se havia vantagens em ser menina, Daiana respondeu “Não! Não!”, ao passo em que Ana justificou: “Não! Tem que lavar a louça!” Professora: “A Ana disse que faz tudo o que um menino faz. E disse ainda fazer serviço de casa!”. Marcelo: “A Ana fica na esquina (alusão à prostituição). As mulheres têm que ficar em casa, trabalhando.” Professora: “Vocês acham que homem deve fazer serviço de casa?” Meninos responderam “não”, meninas, “sim”. Apenas um garoto, Márcio, mostrou-se a favor da realização das atividades domésticas pelo homem, afirmando que as realizava.

A opinião dos garotos retoma a oposição casa x rua entre os gêneros: João concorda que “ficar na rua (o) quanto quiser” é uma vantagem dos meninos, ao passo em que, como desvantagem, “menina tem que limpar a casa”. William, de acordo com sua redação, também compartilha essa opinião: “Menino não é comportado como as meninas. O menino só sabe brincar na rua. Menina é mais obediente... elas ajudam as mães.” Segundo William, os meninos que ajudam as mães, são muito responsáveis e não

são muito “rueiros” são aqueles “mais sensíveis”. “(A)s meninas que ‘saem para a rua’ são aquelas que são mais salientes”, mas acrescenta que essas garotas “*não são iguais aos meninos*”. Felipe, no entanto, parece discordar de William quanto à “sensibilidade” dos garotos que ajudam no trabalho doméstico. Para ele, “as meninas ajudam a mãe e os meninos também, mas não é por isso que os meninos são diferentes”.

Márcio, que durante a discussão revelou realizar tarefas domésticas, ao responder às questões do texto escreve que o menino tem por vantagem jogar futebol, fliperama e dirigir automóveis, enquanto as garotas apresentam a desvantagem de ter que “fazer comida, ficar em casa e limpar a casa”. No entanto, na sua redação, escreve que, apesar de “falarem” que meninas devem realizar atividades domésticas enquanto meninos devem “brincar, ajudar o pai, lavar o carro (e) fazer compras”, “menino pode fazer trabalho de menina e menina faz(er) trabalho de menino”.

Nas atividades escritas outros garotos também opinaram sobre a questão da “proibição” para os garotos de se usar roupas da cor rosa. Para Martin, menino não pode usar roupa rosa porque “falam que é bicha”, assim como acontece com os garotos de cabelo comprido. André também escreve que “ouviu falar” que quem usa é “veado” e diz não concordar, mas justifica que ele particularmente não usa porque não gosta. João pensa que cada um “usa a roupa que quer”.

Já Luís e Júnior entram em outro aspecto da questão. Para Júnior, os meninos são fortes e inteligentes, enquanto as principais características das meninas são a beleza e o autoritarismo, nas palavras do garoto, “bonitas e muito mandonas”, assim como para Alessandro as garotas são fortes mas tem a desvantagem de chorar (!), ao passo em que as meninas são bonitas, mas “mandonas”. Luís concorda que a beleza é uma característica das garotas, completando que os meninos são “sem-vergonhas”, porque beijam as meninas, as quais gostam, escreve ele.

A “força” como característica dos garotos, questão citada no texto e a favor da qual vimos a opinião de Júnior e Alessandro, foi uma questão que gerou contradições durante a discussão oral do texto. A força física, para as crianças, parece estar diretamente relacionada à utilização desta para a agressividade. Ana contestou a “força” como exclusividade masculina, dizendo: “Professora, eu bato no Marlon!...” Mauro,

indignado com a colocação de Ana: “Chama uma menina pra brigar comigo!”. No entanto, quando a professora perguntou: “As meninas são fortes como os meninos?”, a classe respondeu um “não” geral, ao passo em que apenas Mauro discordou, alegando que “(t)em menina que bate em menino também”. E Mauro completou seu comentário: “Menina é forte, é chata, é gostosa...” Essa discussão ocorreu antes do intervalo, mas, durante o intervalo, Ana passou da discussão à prática, agredindo Luís e provocando a reação de Vicente: “Nele você bate, vem bater em mim pra você ver...”, desafio que afastou a garota. No dia seguinte, quando continuava a discussão do texto, houve outro desentendimento entre Ana e Vicente. A garota arrancou a camisa de Vicente e, diante da intervenção da professora, alegou que ele a havia chamado de “galinha”. Quando a professora virou-se, Ana deu um soco nas costas do garoto. Talvez o comportamento das garotas em geral, não somente de Ana, tenham influenciado o comentário de Mauro. Nesse mesmo dia, notei Luciana tentando agredir Marcelo novamente (como ocorrido no primeiro dia da minha observação), mas o garoto desta vez se esquivou. Mais tarde Miriam e Regina trocavam socos leves nos braços uma da outra, numa atitude de divertimento.

Nos desenhos realizados pelas crianças também encontramos informações interessantes. A proposta para o desenho era uma produção livre a partir das discussões e atividades escritas sobre o tema meninos e meninas, mas os trabalhos de muitas crianças não corresponderam às propostas. Vejamos aqueles que trabalharam a questão, tendo alguns incluído um outro elemento: a violência.

O desenho de William representa a divisão das brincadeiras entre meninas e meninos. Com uma linha dividindo a folha ao meio, o garoto dividiu também as representações de atividades entre os gêneros, ilustrando, de um lado, duas garotas jogando peteca enquanto, do outro, dois garotos construindo o telhado de uma casa, onde um auxiliava entregando as telhas que o outro encaixava sobre o teto da casa. O trabalho de Márcio (figura 1)<sup>51</sup> é composto de pequenos textos acompanhados das respectivas ilustrações, à esquerda, divididos em cinco partes. Na primeira, o garoto escreve: “Menina e menino são diferentes. Meninos (são) arteiro(s), meninas (são) metida(s).

---

<sup>51</sup> Ver as figuras referidas nos Anexos.

Menina quer brincar de casinha, boneca, etc. Os meninos, de bola. A imagem que acompanha o texto apresenta apenas uma garota de braços abertos e um garoto de boné com as mãos na cintura. Na segunda parte, escreve que “Menina gosta de namorar, quer seu filho, ter sua casa, trabalhar, cuidar do bebezinho”. Ao lado, a ilustração de um garoto e uma garota sob vários corações. O terceiro texto nos diz que “Menino (e) menina nunca vive(m) em paz. Brigam, se batem, xingam e se machucam”. A imagem mostra um homem e uma mulher com rostos enfurecidos e ambos com as mãos na cintura. No quarto texto, escreve: “Eles têm sonhos que, quando eles crescer(em), vai se realizar, como ter carro.” A ilustração que acompanha o texto apresenta um homem deitado na cama, assistindo à televisão e imaginando um carro. A quinta e última parte diz: “E cada um tem sua brincadeira...”, texto acompanhado pela imagem de um garoto sorrindo.

O trabalho de Márcio nos oferece vários elementos para análise. Começa por apresentar os gêneros como diferentes e justifica através de características comportamentais e do gosto por brincadeiras distintas. Ou seja, utiliza-se da construção social do conhecimento sobre os corpos, da crença em um comportamento diferenciado “espontaneamente” e naturalmente entre os gêneros para justificar “inquestionáveis” diferenças de gênero, ou poderíamos dizer, diferenças de sexo. Em seguida, no segundo texto, pensa no relacionamento heterossexual com a finalidade de reprodução, colocando a mulher na sua função maternal e confinada ao doméstico. É interessante lembrarmos que Márcio foi o único garoto a assumir que realizava tarefas domésticas. Mas, enquanto os dois primeiros textos correspondem aos estereótipos de gênero, o terceiro texto evidencia a experiência incorporada de Márcio no conflito entre os gêneros, experienciado pelo garoto nas relações da sala de aula, a partir dos programas de TV que assiste ou em algum outro grupo social no qual ele esteja inserido e que expresse essas relações de conflito. Mas acredito que o garoto esteja se referindo prioritariamente às relações de gênero que vivencia na escola, e que envolvem cotidianamente os conflitos físicos e verbais que o garoto cita no texto. Na quarta parte escreve que “eles”, quer dizer, meninos e meninas, têm sonhos que se realizarão futuramente. No entanto, o exemplo do sonho é um automóvel, objeto de desejo comum ao imaginário masculino,

assim como o personagem ilustrado é um homem. Comparando o terceiro e o quarto texto, podemos deduzir que, no futuro, a mulher realizará seu desejo de ser mãe e doméstica, enquanto o homem realizará seus sonhos de aquisição de bens materiais. Notemos que voltamos à discussão sobre as vantagens e desvantagens em ser menino ou menina, onde a mulher aparece atrelada ao âmbito doméstico como mãe e esposa enquanto o homem aparece como o detentor do capital e provedor de bens materiais. Márcio insere entre os desejos da mulher (entre a casa e os filhos) o trabalho, mas o lugar da informação sugere que esteja se referindo apenas ao trabalho doméstico. O quinto e último texto afirma que as brincadeiras entre os gêneros são distintas, numa conclusão coerente com o primeiro parágrafo. Ou seja, as brincadeiras entre os gêneros são distintas simplesmente porque os gêneros são diferentes.

Já os trabalhos de Viviane, João Paulo e Daiana enfocam o amor romântico. O desenho de Viviane (figura 2) incorpora o estereótipo em linhas definidas. Vemos um garoto “pedindo em namoro” uma garota. Ele, moreno e vestido de azul; ela, loura e vestida de rosa. O garoto carrega flores nas mãos e o “casal” se encontra ao lado de uma casinha cor-de-rosa, uma macieira, um lindo sol acompanhado de algumas nuvens e gaivotas. A verdadeira imagem do “casal feliz”. No entanto, apenas um detalhe no desenho de Viviane rompe com essa pretensa felicidade perfeita. Na camiseta do garoto podemos ler, em letras miúdas e meio apagadas: “Cachorro!” Sugiro que, provavelmente, ao inserir esse elemento como “detalhe”, quase que imperceptível, Viviane esteja sugerindo a infidelidade afetiva e sexual do homem como um “detalhe” sempre presente nas relações do amor romântico, idealizadas na harmonia, representada pela casa rosa, a árvore, o céu ensolarado e as gaivotas.

O desenho de Daiana (figura 3) dialoga com a sugestão de Viviane. Vemos uma mulher e um homem conversando, ao lado de uma árvore com frutos e um céu ensolarado. Ela diz: “Seu descarado! Eu (o) vi com outra menina!” Ele: “É só minha amiga! Você sabia!” O trabalho de Daiana oferece elementos para uma interpretação semelhante ao de Viviane: o amor romântico é idealizadamente harmônico, mas nas relações é ameaçado pelo ciúme e pela infidelidade masculina, gerando o conflito entre os gêneros. O trabalho de João também idealiza o amor romântico heterossexual, mas

seleciona atores “reais”. Vemos o desenho de um garoto e de uma garota acompanhados de seus nomes: Wellington e Roberta, ambos alunos da aceleração. Acima, uma frase: “Wellington e Roberta está se amando”.

Sugiro que tanto a representação da dicotomia e do conflito de gênero quanto a representação do amor romântico apresentadas nesses trabalhos estão pautadas na lógica da matriz heterossexual. E o fato se torna problemático ao pensarmos, como sugere Rich (1980), *a heterossexualidade compulsória como uma instituição política e de poder* que afeta as questões de maternidade, as relações e as expectativas sociais sobre a mulher. Em outras palavras, a heterossexualidade opera como uma instituição sustentadora e legitimadora das dicotomias, da oposição entre os gêneros e do amor romântico que tem por finalidade a reprodução da vida. Rich denomina “ideologia do romance heterossexual” a doutrinação da mulher no amor como emoção e sugere o romance heterossexual como um conceito ocidental, que começa a operar desde a infância através da mídia, de canções populares e da ostentação do casamento. Além disso, Rich sugere que forçar a mulher à heterossexualidade é uma forma dos homens assegurarem seus “direitos” sobre os domínios físico, econômico e emocional da mulher. Dessa forma, a heterossexualidade aparece na opinião da autora também como uma instituição econômica.

Outros desenhos, de João e Luís, também se apropriam de uma personagem real, Ana. Luís desenha a cabeça de uma caveira com minhocas no cérebro e escreve: “O cérebro da Ana”. Embaixo, e para mim, incompreensível, “a volta dos mortos”. Como usualmente, Ana é motivo de depreciação. O trabalho de João expressa o conflito entre Ana e Felipe. Há duas figuras, identificadas como “Negão” e “Ana”. Acima, uma frase: “Aqui o Negão e a Ana está brigando”. “Negão” é modo com que as crianças se dirigem à Felipe, embora ele seja apenas um entre os vários negros da turma. João, quem desenha, também é negro. Considerando-se que tanto o autor quanto os personagens são negros e pertencentes à classe baixa, o conflito apontado no desenho de João parece enfatizar aquilo que marca a diferença, ou seja, o conflito de gênero entre Ana e Felipe.

Finalmente chegamos aos trabalhos de Marlon e de Marcelo, envolvendo a questão da sexualidade explicitamente. Marcelo (figura 4) apresenta uma figura cujo

sexo pode ser identificado através do desenho de seios e de uma vagina. Ao lado, o enunciado: “Pára! Perigo! Galinha!”. Em seguida: “Mártis, o Dide”. Como não consegui compreender os últimos dizeres, perguntei ao garoto, que não respondeu diretamente à minha questão mas me informou que seu desenho representava a irmã de um dos garotos da sala, Martin. Ou melhor, representava e categorizava depreciativamente a sexualidade da garota.

Nesse sentido, podemos pensar na sugestão de Wittig (1990) sobre a “linguagem como um exercício direto de poder” (p.351). Para Wittig as palavras são utilizadas em seu sentido convencional histórica e politicamente, produzidas através de sua associação, disposição e organização e também através de seu uso separadamente, compondo um material que é transformado em produto. Dessa forma, a autora sugere que a linguagem opera no domínio das idéias, articulando mente e corpo e construindo sujeitos. Para Swann (1992), a linguagem é prática social que incorpora e sustenta valores sociais, assim como a elaboração de termos pejorativos no intuito de controlar ou reprimir a sexualidade feminina, como o termo “galinha”, utilizado por Marcelo. Por sua vez, Foucault (1997) sugere que o essencial não é policiar as palavras utilizadas para designar o sexo, “mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo...” (p.16). Nesse caso, Wittig (op.cit.) responderia que a heterossexualidade como instituição é um instrumento da dominação do homem sobre o corpo da mulher, ou seja, de sua sexualidade. Reapropriando Foucault e Wittig, sugiro que a heterossexualidade seja uma instituição política que favorece o controle reprodutivo no âmbito biológico, ou seja, não somente exige a lógica da matriz heterossexual entre sexo, gênero e desejo como exige a restrição de um único parceiro sexual (oposto) na sua prática, segundo os moldes da família nuclear burguesa.

O trabalho de Marlon (figura 5) tematiza as relações sexuais. Marlon desenhou a figura de um garoto nu, um preservativo do lado direito e, abaixo, a cópula de dois animais (de sexos diferentes). Penso que a representação do garoto tenha sido influenciada pelas propagandas preventivas contra doenças sexualmente transmissíveis. E o desenho de Marlon, ainda ao inserir a relação sexual animal, possui um “ar de

transgressão deliberada” (Foucault, 1997, p.12), já que “o fato de falar-se do sexo livremente e aceitá-lo em sua realidade” (idem, p.15) é, segundo o autor, estranho à uma linguagem histórica, milenar e um fato extremamente hostil aos mecanismos de poder.

### ***Relações e concepções na 4ª. série B***

Eric apresenta uma opinião bastante estereotipada sobre os gêneros. Para ele, os garotos têm por vantagem serem corajosos, fortes, espertos e inteligentes, enquanto as meninas apresentam a vantagem de serem boazinhas, obedientes e comportadas. A desvantagem em ser menina é o fato de ser sensível, e quanto a ser menino, não se lembrou de nenhuma desvantagem para registrar. Segue a redação de Eric:

“As meninas são cheia(s) de frescuras. Gostam de caderno colorido, de ter cabelos longos, de ter canetas bonitas e gostam de ter coisas do Piu-Piu. / Os meninos não gostam de frescura. Fazem as coisas de qualquer jeito, não se importa(m) com nada. Quando um menino é quieto, faz as coisas no capricho (e) não gostam de futebol, são chamados de mariquinhas.”

A descrição do “menino mariquinha” parece perfeita às concepções dos garotos da 4ª. B sobre Jonas. Vejamos a opinião deste sobre gênero. Para Jonas, “o menino é mais forte do que a menina”. Essa frase, utilizada na resposta à questão das vantagens em ser menino, também inicia sua redação. No entanto, esclarece que “não é por isso que o menino pode mandar na menina o tanto que ele quiser, e se ela não obedecer, ele bate nela. Porque isto é falta de educação e não pode fazer isso, porque a menina não pode ser empregada de ninguém (só) porque ela é fraca”.

As elaborações das crianças ocorrem no contato, na interação com os grupos sociais com os quais mantêm algum tipo de relação. No caso de Jonas, a influência das relações familiares na elaboração da opinião do garoto foi explícita. Na redação, continua: “A minha mãe parece uma empregada lá em casa, porque ela tem que todos os dias limpar a casa...”. Vimos que na classe de aceleração as crianças viam as tarefas domésticas como uma desvantagem da mulher, apenas um garoto admitiu realizá-las e,

além dele, apenas as garotas concordaram que os homens também deveriam realizar esse tipo de tarefa, mas nenhuma criança se mostrou *contra* a obrigatoriedade do serviço doméstico à mulher; viam como uma desvantagem, mas uma desvantagem fadida e inevitável, uma atividade que, segundo as garotas, deveria englobar a força masculina também. Jonas, por sua vez, não somente protesta a exploração do trabalho da mulher no âmbito doméstico como é a primeira criança a demonstrar que encara o trabalho doméstico *como trabalho*, ao comparar a atividade de sua mãe ao trabalho de uma empregada doméstica, ou seja, a um trabalho remunerado<sup>52</sup>. Na classe de aceleração, Mauro foi específico quanto à essa questão. Durante a aplicação de um dos questionários, Mauro me disse (sobre a questão da profissão da mãe): “Minha mãe não faz nada, ela fica em casa.” Eu: “Como não faz nada? Ela não lava roupa, não cozinha?” Mauro: “Ah, mas isso não conta. Vou colocar ‘fica em casa’”. Ou seja, na opinião de Mauro, em oposição à visão de Jonas, o trabalho doméstico não é trabalho, já que a concepção de trabalho está associada à esfera pública, à produção e à remuneração econômica, enquanto o doméstico aparece figurado no nível do privado, ou seja, da família e da reprodução, esta tanto biológica quanto simbólica. (Fraser, 1992)

Para Mário, o garoto é esperto, corajoso, inteligente e “legal”, enquanto a menina é obediente e boazinha, mas “metida”, assim como para Gabriel o menino é esperto, corajoso e inteligente, e a menina, boazinha, mas “frescurenta”. Ambos não vêem desvantagens em serem meninos, mas atribuem às garotas desvantagens no comportamento social. E Gabriel volta à clássica questão: meninas gostam de brincar de boneca e casinha ao passo em que os garotos elegem o futebol, os carros, as pipas etc. Mais uma vez voltamos à dicotomia de gênero associada à casa e à rua, ao privado e ao público. Além disso, concorda que as meninas “têm muita frescura”. Diego também vê o futebol como uma prática exclusiva dos garotos, assim como também coloca que “as meninas enchem muito o saco”.

Já Henrique foi categórico nas respostas. Vantagens em ser menino? “Tudo”. Em ser menina? “Nada.” O título da redação também foi taxativo: “Menina sendo

---

<sup>52</sup> Apesar de toda uma discussão sobre o trabalho da empregada doméstica como uma forma particular de exploração do trabalho da mulher.

humilhada”. No corpo do texto: “Menina tem que ficar na sola do menino, tem que ser humilhada pelo menino. / Lugar de mulher é na cozinha, trabalhando, e lugar de homem é no boteco, bebendo.” Dizer que Henrique sustenta estereótipos de gênero me parece eufemismo. O garoto apresenta uma visão extremamente sexista a partir de uma radical divisão sexual do trabalho e da vida social.

Leandro, considerado “o mais inteligente” entre os garotos, diz-nos que o menino “é mais corajoso, se vira em qualquer lugar”; já a menina “tem medo de tudo”. Na sua redação, no entanto, Leandro tematiza o conflito de gênero, no sentido da competitividade sobre a superioridade: “A briga de menina e menino nunca vai acabar. Sempre um vai querer ser melhor que o outro”. Leandro sugere a superioridade do homem; no entanto, essa superioridade não lhe parece ser um fato “dado” naturalmente, mas adquirido em relações de conflito entre os gêneros. Dessa forma, embora o garoto não sugira nenhuma forma incorporada de superioridade feminina ou de igualdade entre os gêneros, seu texto sugere a existência da possibilidade, ou ao menos do desejo, do sujeito-mulher em alterar o lugar supostamente “inferior” que ocupa nas relações.

Juliana nos diz que o menino é forte, valente e corajoso, mas “muitas pessoas dizem que a menina é mais inteligente do que o menino.” Cláudia também escreve que menina é “mais inteligente”, assim como Isabel sugere que “menina é mais estudiosa”. Contradizendo os valores dominantes da superioridade masculina, essas elaborações fazem parte de um discurso que se pauta nas estatísticas de evasão escolar que mostram um número muito maior de mulheres que de homens até o 2º. grau, devido a repetências ou abandonos (efetivos ou temporários) por parte dos homens. Vemos, por exemplo, que a aceleração, classe de repetentes ou “atrasados”, possui um número muito maior de meninos, enquanto nas séries em fase a quantidade de meninas predomina. Essa “evidência” quantitativa no início da adolescência (Martin, 1979) encontra seu contraponto no ensino superior, onde muitos cursos são predominantemente freqüentados por homens, especialmente nas ciências exatas, em detrimento de cursos feminizados das ciências humanas e biológicas, como pedagogia, dança e enfermagem. Mas, como nos lembra Rich (1980), sessenta por cento da população mundial iletrada é composta por mulheres. Além disso, segundo a autora, os objetivos masculinos têm mais valor social

que os femininos, “so that cultural values become embodiment of male subjectivity” (p.639). Nesse sentido, as estereotipações desviam as mulheres da ciência, da tecnologia “and other ‘masculine’ pursuits” (p.640). Dessa forma, os cursos universitários que ganham maior valor no mercado são aqueles “masculinos”, que geralmente excluem a participação de mulheres, explícita ou implicitamente, através de mecanismos dissimulados de superseleção como vimos com Bourdieu (1998 [1992]), referindo-se às classes sociais.

Segundo Eliane, as meninas têm a vantagem de poder brincar de boneca, em detrimento da desvantagem de não poder jogar futebol e de fazer “tudo o que o menino faz”. Para Bernadete, não há vantagens em ser menino, enquanto as meninas têm a vantagem de serem “sensíveis”. Na sua redação a garota escreve que há meninos dos quais as garotas não gostam, por serem “mulherzinhas” ou “bichas”. Camila sugere que a vantagem da garota está no fato de ser “carinhosa”. O texto de Camila apresenta uma preocupação com as concepções de estética entre os garotos no que se refere às meninas, tematizando uma conversa entre garotos, os quais classificavam-nas como “feias” ou “bonitas”. Silvia sugere que “O menino é preferido do pai, pode jogar bola, pode ganhar dinheiro etc.” (mais uma vez o homem associado ao “domínio masculino” dos jogos e do capital econômico), mas não dispõem das vantagens das garotas em usar saias, maquiagem e “ser preferida da mãe”, mas escreve que “as meninas não podem jogar bola”.

A redação de Sheila retoma a questão da competitividade colocada por Leandro, mas de forma idealizada e visando a igualdade, numa história fictícia, que começa da seguinte forma: “As meninas falaram para os meninos que era(m) mais inteligente(s) e os meninos falaram que não eram. Eles disputavam quem ganhar(i)a e quem perd(er)ia.” A história então continua com jogos e brincadeiras disputados entre os gêneros, onde *a priori* houve um empate mas os garotos acabaram por ganhar. As garotas se entristeceram com o fato, o que levou os meninos a dividirem sorvetes com as garotas. Leio da seguinte forma: sentindo-se culpados por sua “superioridade natural e inevitável”, os garotos decidiram “consolar” as garotas. Mas a história continua: na volta para casa, *as garotas pediram desculpas aos garotos por não serem inteligentes*, os quais

então “desmentiram” sua inteligência também (novamente um ato de consolo). E termina: “Somos iguais e voltaram para casa feliz”. Ou seja, houve uma disputa, provou-se que os meninos eram superiores mas dissimularam tal superioridade - através do discurso da igualdade - no intuito de “consolar” tristes garotas na sua “condição inferiorizada”.

Já Suzane entra na questão da maternidade. Para ela, “o menino tem sorte porque não tem que abrir a barriga e ter nenê”, ao passo em que “a menina tem azar com isso”. Parece que logo na infância Suzane não sustenta a crença no “amor materno que tudo suporta”. Vê a capacidade reprodutiva como um “azar” da mulher, ou seja, como uma capacidade biológica fatídica mas indesejável. Essa é uma informação relevante de rompimento com a reprodução das estruturas da heterossexualidade reprodutiva se pensarmos, como sugere Rich (op.cit.), a maternidade também como uma instituição política, aliada à uma economia imperativa da heterossexualidade e do casamento (p.634).

Vanessa escreve que há muitas desvantagens em ser menino e nenhuma em ser menina. Assim como Juliana, Cláudia e Isabel, Vanessa também tematiza a questão do baixo nível de empenho dos garotos no estudo e nos oferece uma justificativa distinta daquela acima proposta e bastante sugestiva: “Os meninos dizem: ‘- Quem é menino não se mata de estudar! Menino que estuda não é menino de verdade!’ Eles são machões e não admitem desaforos. Os meninos querem ser os maiores e gostam de parecer os bons. Os meninos brigam por uma garota e pensam que ela está gostando. Eu não acho legal os garotos disputarem no soco uma menina, ela escolhe que(m) ela gosta verdadeiramente e não quem é mais forte. Parecem galos de briga. Eles se machucam e no fim ela não escolhe ninguém.” O texto de Vanessa aborda relações de gênero, masculinidade e amor romântico de forma interdependente. Mas o ponto interessante é que Vanessa justifica que o estudo, ou seja, o *trabalho intelectual*, é uma forma de “feminizar” os garotos, enquanto a *força física* e a competitividade no sentido do romance heterossexual são os valores que os garotos priorizam no intuito de “assegurarem” sua virilidade.

Lembremos que Swann (1992) sugere a existência de um estereótipo que apresenta a leitura e a escrita como atividades “passivas” e femininas, o que favorece o

sucesso acadêmico das garotas nas séries iniciais; além disso, as garotas são menos associadas a atividades físicas que os garotos. Nilan (1995) também escreve que, em sua pesquisa, as disciplinas “drama” e “artes” são consideradas um campo “feminino” ou “efeminado”, enquanto a Matemática, por exemplo, é apresentada como uma disciplina “mais masculina”. Rich (1980) também sugere que as ciências e a tecnologia, enquanto “atividades masculinas”, excluem a participação das mulheres. Da mesma forma, Baran (1987) sugere que “people’s sense of alienation from science and technology runs along race and class lines as well as gender lines” (p.101) e chama a atenção para a necessidade de se reconhecer o interesse das garotas nas ciências. No entanto, no que se refere às disciplinas marcadas pelo gênero, entre as autoras acima, Swann é a única a apontar a atividade física como mais associada aos garotos. Essa fisicalidade “masculina” é trabalhada por Martin (1998), ao sugerir que as brincadeiras dos garotos permitem maior exploração do espaço físico com seus corpos, e por Serbin (1984), ao nos mostrar como os professores indiretamente incentivam a agressividade nos garotos e a desestimulam nos comportamentos das meninas.

Para Gabriela, as garotas têm a vantagem de serem “obedientes” e “boazinhas”, mas apresentam a desvantagem de serem “fracas” e “menos corajosas”. Gabriela vê uma divisão rígida entre os gêneros e as atividades associadas aos gêneros: “Meninos e meninas são diferentes. / Meninos brincam de futebol, vôlei, basquete, e outros *jogos de meninos*. / Meninas brincam de boneca, de princesa, etc.” (grifos meus). Gabriela nos remete novamente à discussão doméstico x pública, ou casa x rua, além de citar exemplos que correspondem às sugestões de Swann (1992) e Martin (1998) de que a exploração da atividade física e do corpo, nesse sentido, é direcionada exclusivamente às atividades e brincadeiras socialmente reservadas aos garotos. Priscila também apresenta uma opinião no mesmo sentido, ao escrever que, como vantagem, “menino pode subir em árvore”. Priscila ainda escreve que “menino briga mais”, o que nos faz lembrar a sugestão de Serbin (1984) sobre a agressividade incentivada nos garotos. Mas Priscila não apresenta a briga como exclusividade do domínio masculino, mas como “tendência”. A sua redação, por exemplo, tematiza a agressão de um garoto sobre uma menina, a qual chora e recebe uma repreensão do garoto.

Patrícia concorda que menino pode “subir em árvore” e que são diferentes das meninas, entre outros motivos, porque “são mais briguentos”. Escreve que não vê vantagem alguma em ser menina, apenas desvantagens, já que “não (se) pode fazer nada”. Segundo Patrícia, “(q)uando a menina é mais corajosa, a chamam de hominho ou sapatão, já os meninos, quando eles são mais sensíveis, o(s) chamam de mulherzinha, bichina, todo alegre etc.” Patrícia exemplifica bem como a linguagem opera como recurso de repressão, no intuito de “colocar cada qual em seu lugar”, através de termos pejorativos que classificam aqueles que estão “fora da ordem”.

Os desenhos da 4<sup>a</sup>. B também revelam a hierarquia de gênero no imaginário infantil. Alguns deles representam um garoto e uma garota em situação de oposição, seja brigando por um brinquedo ou insultando-se mutuamente, com adjetivos pejorativos “particulares” dirigidos a cada gênero, como “mulherzinha” (para o garoto) e “manteiga-derretida” (para a garota). Mas a maioria dos desenhos apresenta a dicotomia no sentido clássico da divisão de tarefas, gostos ou atividades. As garotas carregando ou sendo representadas por uma boneca, uma flor ou um laço e os garotos por um carro ou uma bola. Ou ainda cada gênero apresentando suas “características”, como as frases sobre o desenho de Maíra: “Esse moleque é muito arteiro” x “Mas que gracinha essa menina!”, assim como o texto que acompanha o desenho (representação fiel do texto) de Regiane: “Menina brinca de boneca” x “Menino brinca de jogar futebol”. Bruna desenha um caule com espinhos e uma flor. Acima, os respectivos textos: “Menino é como um espinho grosso!” e “Menina é como uma flor delicada”. Os textos que acompanham os desenhos de Vanessa e Eliane sugerem uma “superioridade” da garota: “Eu sou mais eu! Menina.” (o desenho é o rosto de uma garota, com um laço nos cabelos) e “As meninas são melhores” na fala de uma garota (com o balão da fala colorido em rosa) e a resposta do menino: “Não é, não!” (colorido em azul). O desenho de Priscila (figura 6) também representa a oposição das cores associadas aos gêneros: uma garota num vestido rosa e um garoto de bermuda e camiseta azuis. No entanto, representa uma inversão no comportamento “esperado” do menino. A fala da garota no desenho classifica: “Menino é chato, bobo, idiota. Mas tem alguns meninos legais.” Ao lado, o garoto chora.

Os desenhos de Mário e Tiago apresentam a dicotomia de gênero associada a elementos de violência. Na ilustração de Mário (figura 7), a garota e o garoto discutem a posse de um brinquedo, que está nas mãos da menina, enquanto, nas mãos do garoto, há uma faca e um revólver, o qual está apontado na direção da garota. No desenho de Tiago (figura 8), um casal discute porque cada qual quer assistir um programa de TV: a mulher deseja ver a novela e o homem, um filme (falas escritas em balões). O homem, numa mão, segura o controle remoto que a mulher tenta alcançar. Na outra mão, tem um revólver, que aponta na direção da mulher. Esta, por sua vez, mantém na mão direita (o homem está à sua esquerda) uma faca. O desenho de Leandro (figura 9) apresenta uma mulher com uma revólver em cada mão, dizendo: “Vou detonar todos”, enquanto o homem, na lage de um edifício, também com uma arma na mão, atira na direção da mulher e diz: “Vai pra cozinha!”. A representação de Gabriel (figura 10), assim como a de Leandro, também “coloca a mulher em seu lugar”. O desenho é de um homem, em pé, com uma cinta na mão, dizendo: “Vá trabalhar!” para a mulher, sentada, com um bebê no colo. Ao lado, uma mulher colocando roupas no varal. Já o desenho de Henrique (figura 11) é bastante direto neste sentido: apenas a figura de um homem e de uma mulher, e, no balão, a fala do homem: “Vagabunda!”.

### ***A relação das professoras com os marcadores sociais***

Para Bourdieu (1982 [1970]), os professores, dotados da autoridade pedagógica, realizam o trabalho pedagógico que mantém a legitimidade do arbitrário através da interiorização do *habitus*. Os professores participam da reprodução do arbitrário cultural ao passo em que suas práticas também são produtos de uma unidade profunda do *habitus*. Dessa forma, trabalham “na ilusão da liberdade”, enquanto a violência simbólica somente é percebida por seus dominantes. Bourdieu compara o professor à concepção medieval de *lector*, aquele “que, fechado no comentário reiterado e reiterável das autoridades, professa ‘cotidianamente’ uma mensagem que ele próprio não produziu” (p.67), em detrimento da posição de *auctor*, aquele que produz originalmente e “extracotidianamente”.

Por sua vez, Orlandi (1987) problematiza o “discurso pedagógico”. A concepção da autora parece se aproximar de uma concepção mais foucaultiana do discurso, concebendo-o como “efeito de sentidos entre interlocutores” (p.26), onde o sentido deste é constituído em determinadas condições de produção entre sujeitos, que falam “de algum lugar da sociedade” (idem). Para a autora, toda formação discursiva é parte de uma formação ideológica e, por isso, não devemos pensar em “um” discurso, mas em processos discursivos sedimentados, institucionalizados e geradores de discursos. Por outro lado, de forma análoga a Bourdieu, Orlandi sugere a escola como lugar de reprodução: da ideologia dominante, das estruturas de classe, das relações de poder e da força de trabalho. Da mesma forma, “(o) discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade.” (p.30). Mas embora veja o discurso como produto ideológico, Orlandi nega sua condição de mera transmissão de informação, sugerindo-o como “efeito de sentidos”. Isso porque, se o social é constitutivo da linguagem, na ilusão do sujeito a linguagem se sedimenta, mas por ser um fato social, ela é polissêmica, ou seja, apresenta tensões, mudanças ou rupturas. Dessa forma, enquanto “efeitos de sentidos”, os discursos pedagógicos podem tomar formas distintas, da expansão à contenção da polissemia (esta última exemplificada pelo discurso autoritário), ou seja, facilitando ou barrando tensões e rupturas.

Também pautados na questão da linguagem mas já focalizando o gênero, Swann e Graddol (1995) sugerem que a maneira com a qual os professores conversam diferencialmente com garotos e garotas contribuem para as distinções de gênero. Segundo os autores, vários estudos em sala de aula mostram que os professores tendem a dar mais atenção aos garotos, enquanto os próprios garotos tendem a monopolizar o espaço físico e verbal (Martin,1998; Nilan,1995). A diferenciação atinge ainda certos tipos de comportamento como o “chamar em voz alta”, cuja aceitação é exclusiva para os garotos em oposição ao “levantar a mão” para as garotas, no intuito de ganharem o direito à palavra (Martin, 1998). Além disso, certos tópicos para discussão são selecionados a partir dos interesses dos garotos. Segundo Swann e Graddol, tais

evidências podem ser encontradas tanto nas escolas primárias quanto secundárias e independem das áreas de estudo.

Serbin (1984) realizou um estudo na pré-escola, mas a psicóloga também compartilha com nossos autores lingüistas a opinião sobre a influência do professor nas distinções de gênero. Segundo ela, os professores, de forma inconsciente, possuem expectativas e comportamentos que sustentam e reforçam estereótipos, dando atenção e instruções diferenciadas para meninos e meninas. Por exemplo, os garotos geralmente recebem instruções mais detalhadas para a resolução de um problema que as meninas. Além disso, sua pesquisa revelou que, quando as crianças encontram-se sozinhas,

“A boy would play with the dishes and the doll; a girl would throw airplanes around the room. However, this relaxation of stereotypes didn’t happen when another child was present in the room, and it especially didn’t happen when the child was of the opposite sex.” (p.286)

Serbin observou que as crianças aprendem quais são as expectativas do outro - grupo, professor ou colega - conformando-se a elas na escolha de um determinado brinquedo, marcado pelo gênero. Além disso, outra observação importante de Serbin é que, já na pré-escola, os professores encorajam a agressividade dos garotos e a desestimulam nas meninas. Quando as garotas agem agressivamente, os professores, supondo que o fato é pouco freqüente<sup>53</sup> e que as garotas são mais fracas, não as repreendem, desestimulando a agressão enquanto meio para a resolução de um problema; por outro lado, tendem a dar atenção e tentar resolver os problemas gerados a partir da agressão dos garotos. No entanto, no processo de reforço desses estereótipos diferenciais, Serbin não descarta a influência da família e da mídia.

Vare (1995) sugere que os professores incorporam duas ideologias de gênero distintas em suas práticas de ensino e exercício do poder: o “mestre/pai”<sup>54</sup> e a “professora/mãe” (sobre o último, ver também Nosella, 1981). Numa relação de

---

<sup>53</sup> Lembremos que segundo Martin (1979), na adolescência as garotas seriam tão agressivas quanto os garotos.

<sup>54</sup> O autor trabalha com os conceitos de *professor/father* e *teacher/mother*. Por questões de dificuldade de tradução, adotarei “mestre” como correspondente a *professor* e “professora” para *teacher*, a fim de manter a

poder/saber, professores incorporam diferentes “vozes”, no sentido de modo de falar, descrever ou pensar. Nesse sentido, a prática do “mestre/pai” estaria pautada num ensino independente ou autônomo através do distanciamento, de uma postura de separação e segurança de uma crítica privada. Essas características, segundo Varen, estariam associadas à idéia culturalmente estereotipada da “masculinidade”, numa perspectiva positivista de um saber objetivo. Por sua vez, o trabalho da professora seria marcado pelo gênero não através da separação de “áreas de conhecimento”, mas pela voz da mãe alimentadora e pela crença num conhecimento “passional” construído a partir da experiência, por meio das ligações, das relações e da crítica pública, numa atmosfera “familiar”. Varen assume estar trabalhando com um binarismo de gênero, mas insiste em sugerir que essa distinção é incorporada na prática numa forma particular:

“Risking the allegation that my identification of ‘dualistic’ voices reflects an ‘androcentric ideology’ (Harding 1986:36)<sup>55</sup>, I describe a practice of microteaching as connected labor (at work) that defines itself ‘against’ the masculine voices of the professor/father (Harding 1991)<sup>56</sup>. In a mode of practice counterintuitive to the prevalent identification of ‘mathematics and science as male’ (Keller 1983:189)<sup>57</sup>, M/S [math and science] instructors’ produced teachers of ‘hard science’ through a philosophy of nurturing connection.” (p.260)

Mas vejamos agora em que medida essas “evidências” sugeridas ou percebidas por nossos autores e outras foram (ou não) encontradas nas relações das professoras com as crianças, tanto na classe de aceleração quanto na 4ª série.

No primeiro dia da observação na classe de aceleração, a responsável pela classe era uma estagiária. Chamou a atenção de um garoto, que copiava o texto para outra; quando, entretanto, um garoto se dirigiu até as meninas para conversar, a estagiária nada falou. Percebi que as crianças que mais dialogavam com a professora eram aquelas

---

distinção, que não deixa de ser hierárquica, já que “professor”, em inglês, costuma ser um termo atribuído a posições mais privilegiadas, relativas à docência, no interior do sistema de ensino.

<sup>55</sup> Harding, Sandra. *The science question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

<sup>56</sup> Harding, Sandra. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

sentadas à frente, e esse é um dado importante na interação da professora com a criança. Na classe de aceleração, a agressividade das garotas se dirigia mais à relação com os garotos, em menor proporção (mas não nula) com qualquer adulto - professora, diretora ou estagiária. A professora não parecia ser vista pelas crianças como uma “autoridade” por sua posição no interior da sala de aula, mas, quando respeitada, parecia ser mais devido à hierarquia das idades. Depois da estagiária, tive contato com duas professoras: Mara e Vera.

Mara pertencia à classe média-alta, mãe, casada, loura de olhos claros, fazia pós-graduação na área educacional, procurava “respeitar” o aluno e não acreditava em currículos convencionais: conjunto de características incomum para uma professora de escola pública e, mais ainda, um verdadeiro contraste com as experiências da maioria das crianças da aceleração e em relação às próprias professoras da escola. Mara oferecia liberdade em sala de aula, inseria aulas de filosofia, tentava desconstruir preconceitos de raça<sup>58</sup> e, por todo esse conjunto “deslocado” da realidade daquela escola, não era benquista pelo professorado e pela diretoria. Mara era proveniente de uma classe social privilegiada em relação aos alunos e professoras da escola e sua performance profissional refletia um *habitus* desconhecido e rejeitado pelos sujeitos da instituição. No entanto, esse *habitus* “gerador” relacionado à sua classe social e que sugeria a defesa dos ideais de liberdade e igualdade apresentava rompimentos no que se referia a gênero.

Mara apresentava comportamentos que diferenciavam os gêneros. A professora nunca se esquecia dos nomes dos garotos, mas sempre se enganava, se esquecia ou invertia os nomes das meninas. Por isso, muitas vezes, quando chamava alguma garota, utilizava o termo genérico “menina”, enquanto jamais deixava de se dirigir a algum garoto sem pronunciar seu nome. Se considerarmos que havia na sala apenas 7 meninas para 16 meninos, não haveria motivo para o “esquecimento” da professora. Em maior número, seria mais lógico que a professora se esquecesse dos nomes dos garotos, e não

---

<sup>57</sup> Keller, Evelyn Fox. “Gender and science”. In: Harding, S., Hintikka, M. B. (eds.) *Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Holland: D. Reidel, 1983.

<sup>58</sup> Numa ocasião, Mauro comentava, sobre a negritude de Guilherme e Felipe: “Esse aqui disse que é mais claro que esse aqui...”. Intervindo, Mara interrompeu o garoto: “Ah, mas isso não vem ao caso! Olha como

das meninas. No entanto, essa diferença se constituía tanto quantitativa quanto qualitativamente. O que quero dizer com isso? Sugiro que a professora dirigia muito mais a palavra e a atenção aos garotos do que às garotas em meio a conversas, realização ou correção de exercícios. Quando se dirigia às garotas, na maioria das poucas vezes, era no intuito de repreendê-las por algum comportamento “impróprio”. Essa “evidência” foi também observada por Martin (1998), na pré-escola.

Essa atitude da professora ganhou maior clareza numa ocasião em que o assunto em questão eram as futuras profissões das crianças. Mara, ao perguntar sobre as aspirações das crianças e ao dar sugestões, praticamente dialogou apenas com os garotos. Parecia não ouvir a voz das meninas, as quais, desestimuladas, desistiam do diálogo e, momentaneamente, da elaboração da aspiração de uma futura profissão. Enquanto isso, Mara não somente estimulava os garotos a falarem como sugeria profissões: “Será que teremos algum engenheiro agrônomo aqui?”. Referia-se às profissões no gênero masculino e dirigia o olhar exclusivamente aos meninos. E consideremos que, neste dia, as garotas estavam sentadas à frente, o que, na dinâmica do grupo, facilita a interação professora-aluno/a. Num determinado dia, observei que, em menos de dez minutos, em momentos distintos, Mara chamou Regina, Ana e Viviane por “menina” e se enganou com os nomes de duas outras garotas; num outro dia dirigiu-se à Ana: “Não é, Viviane?”. Raramente observei Mara inverter os nomes dos garotos ou se dirigir a algum garoto chamando-o de “menino”. Quando ocorria, no entanto, a professora demonstrava estar consciente e explicitava não aprovar sua própria atitude: “Ô menino, senta aí! [para Marcos]. Desculpa nem falar seu nome, mas é que toda hora eu tô chamando sua atenção!”. Jamais presenciei esse “pedido de desculpas” à alguma garota. Além de chamar apenas os garotos por seus respectivos nomes e dirigir mais a palavra e o olhar aos garotos, quando respondia às garotas apenas utilizava respostas fechadas e interruptoras, como “Sei!”, “Tá!” e “É!”, ao passo em que desenvolvia longas respostas para os meninos, as quais normalmente abriam espaço para a interlocução.

---

ele é lindo! E esse aqui, olha que negão lindo!”. As crianças então sorriram, num clima amistoso, e mudaram o assunto.

Além disso, nos problemas de Matemática elaborados pela professora, os sujeitos eram sempre as crianças da turma, mas selecionadas pelo gênero. Quero dizer, apenas os nomes dos meninos figuravam como sujeitos dos problemas de Matemática, favorecendo uma atitude diferencial de gênero, não permitindo que as garotas ao menos se visualizassem enquanto sujeitos envolvidos em problemas cuja resolução exige lógica e raciocínio abstrato.

Dessa forma, Mara não só permitia que os meninos se percebessem enquanto sujeitos individualizados, capazes de lógica, raciocínio e de aspiração profissional como potenciais interlocutores, enquanto as meninas, na maioria das vezes, eram privadas pela professora de todas essas experiências e, portanto, de se visualizarem enquanto sujeitos capazes. E, quando digo que Mara privava as garotas num processo de diferenciação de gênero, parece-me que a professora tinha relativa consciência de suas atitudes, assim como demonstrou com Marcos. No entanto, prefiro não sugerir que a professora tivesse consciência das conseqüências do conjunto de suas atitudes na orientação de gênero das crianças.

No entanto, no pouco contato com duas substitutas (a estagiária e um professora de outra sala), estas, em situações de conflito físico ou verbal entre os gêneros, não faziam distinções. Márcia mandou tanto Marcelo quanto Luciana para a diretoria, quando ambos se estapearam em sala de aula; Neide disse para Ana e William que se quisessem “se pegar”, que o fizessem “lá fora”, ou seja, se quisessem brigar fisicamente, que fosse fora da escola. Nesses exemplos, podemos dizer que as professoras não fizeram distinções de gênero nem demonstraram expectativas relacionadas aos gêneros, assim como não exigiram nenhuma “feminilidade” das meninas. As próprias crianças, no entanto, parecem exigir uma “masculinidade” dos garotos. Depois do episódio em que Luciana e Marcelo trocaram tapas violentamente, a classe toda começou a ridicularizar Marcelo, por ter “apanhado”. Na verdade, a agressão não foi unilateral, já que ambos trocaram tapas aparentemente na mesma proporção. A turma, no entanto, ridicularizava apenas o garoto, o que me leva a sugerir que a cobrança sobre o menino ocorreu porque o “outro” da briga era uma garota, numa relação “assimétrica”.

Depois da aquisição de várias licenças médicas, Mara abandonou a escola. Em seu lugar, e para a satisfação da diretora, Vera a substituiu. A própria diretora confessou várias vezes, em conversas particulares comigo, que “fez de tudo” para garantir a vaga à Vera. Sua justificativa era a da idade, ou seja, por ser “mais nova”, Vera se entenderia melhor com as crianças. A diretora ainda apostava na extroversão da professora. Segundo ela, Vera recentemente havia participado de um concurso para dançar “na boquinha da garrafa” (dança sensual e popular naquele momento) e ganhou como recompensa um caixa de bebida alcoólica. Cecília encarava o fato com diversão, acreditando que o estilo de Vera dialogaria com o estilo de vida das crianças. Em parte, a diretora tinha razão. A empatia entre Vera e a turma foi bastante grande. Na verdade, Cecília descreditava da metodologia heterodoxa de Mara, mas tinha total simpatia pelo tradicionalismo e pelo autoritarismo de Vera. Mas o que fez com que Vera ganhasse a simpatia das crianças não foram os mesmos motivos que atraíram a diretora. Além de jovem, solteira e extrovertida, Vera pertencia à uma classe social média-baixa, muito mais próxima da realidade social da maioria das crianças da aceleração. E, por fim, compartilhava a mesma raça que a maioria das crianças da turma sendo negra. Sugiro que Vera compartilhava o mesmo capital cultural que as crianças da classe de aceleração, ao passo em que havia um gap entre elas e o capital cultural de Mara. No entanto, sugiro aqui a noção de capital cultural como herança e aquisição cultural renegociadas nas relações sociais, entrelaçado com marcadores de classe, raça, sexualidade, escolaridade, idade etc. (e não numa relação prioritária com o marcador de classe, como para Bourdieu).

Dessa forma, acredito que esse tenha sido o motivo da empatia entre Vera e as crianças, apesar de seu autoritarismo sobre elas. Mara oferecia uma liberdade relativa, mas não conseguia estabelecer um vínculo afetivo com a turma devido à oposição dos “lugares sociais”, marcados pelo *habitus* e capital social distintos entre Mara e as crianças. O único marcador que as crianças pareciam reconhecer na sua relação com Vera era a hierarquia das idades. Embora jovem, Vera tinha o dobro da idade das crianças. Opondo-se à Vera, Mara era branca, senhora casada e avó, pertencente à classe média alta e pós-graduanda. Em que ponto estaria a possibilidade de diálogo entre Mara e as crianças, dada a dissonância social entre elas? Vera, por sua vez, aos 24 anos,

compartilhava práticas culturais com as crianças. No dia de uma visita ao teatro, Vera cantou com as crianças músicas populares do momento, como do grupo “É o Tchan” (temas sexualizados), de Gabriel, o pensador (temas sociais: drogas, violência etc.) e pagodes (estilo derivado do samba), inclusive dançando uma música de pagode com um dos garotos dentro do ônibus. Mas, em conversa comigo, Vera demonstrou-se indignada com a agressividade das crianças e com a falta de noção das crianças de um poder centralizado, representado na sala de aula pelo professor. O tradicionalismo de Vera não a deixava aceitar uma dinâmica sem que o poder estivesse centrado em suas mãos, e Vera associava esse “descontrole” à agressividade das crianças.

Por sua vez, enquanto professora que detém a autoridade pedagógica que lhe confere o direito de ter sua palavra tomada por “verdade” (Bourdieu, 1982), Vera também procurava intervir em certos valores das crianças. Enquanto Mara se preocupava mais com as diferenças raciais, ou melhor, com o preconceito em relação ao outro (o que faz sentido, já que ela realmente incorporava “o outro” para as crianças da aceleração), Vera parecia concentrar sua preocupação de intervenção em situações de “comportamento ideal” e auto-preconceito. Nesse mesmo dia do teatro, a partir de uma discussão com um garoto, Vera lhe disse: “Você tá pensando que é quem pra bater nos outros desse jeito?! A gente tem que ter educação pra viver na sociedade, pra ser aceito!”. Daiana, aproveitando o contexto: “Eu sou da sociedade”. [Risos, olhando para mim, continua:] “Da sociedade baixa!”. Vera então interveio, num visão holística, pautada na ideologia do “cada qual no seu lugar”: “Não existe isso, sociedade baixa, sociedade alta... Existe *uma sociedade que acolhe todo mundo que se adapte a ela!*” Mas Vera também não deixava de dar sua contribuição às estereotipações de gênero. No dia das mães, estas receberiam das crianças panos de prato desenhados. “Pras meninas responsáveis e caprichosas eu vou ensinar a passar a barra [do pano]”. Ou seja, os garotos estavam definitivamente excluídos da atividade. Mas, para se ter o direito de confeccionar o presente das mães não bastava ser um garoto, mas era necessário ainda ser “responsável e caprichoso”. Observei que Vera, em qualquer situação, dirigia-se aos garotos por seus respectivos nomes. Quanto às garotas, costumava designá-las pelo nome em situações de harmonia, mas, em situações de conflito, apresentava o hábito de Mara, ou seja, o termo

utilizado era “menina”, como quando Roberta demonstrou sua atenção dispersa, conversando: “Ah, menina, se a senhora não tá a fim, a senhora sai!”.

Meu contato com as duas professoras permitiu-me algumas comparações. Percebi que o conceito de “piores alunos” é bastante relativo, ou seja, é alterado à medida em que se substitui a professora, alterando conseqüentemente a dinâmica de relação das crianças com a professora. Para Mara, eram Ana, Marcelo e Mauro; para Vera, William, Marcos e Martin. Vicente, por exemplo, desacreditado por Mara e agressivo a ela, tornou-se o comportado aluno diante da proteção dirigida de Vera. Apesar de “comportado”, às vezes transgredia o que Vera concebia como “comportamento” e recebia uma repreensão. Uma delas demonstra outra via de sustentação dos estereótipos por Vera: “Vicente, para de falar besteira porque tem menina menor na classe! E menina tem que se colocar no seu lugar!”. Depois de alguns segundos: “Menino também!” De qualquer forma, referia-se a lugares distintos. Reprendendo os “maus modos” de Roberta quando esta respondeu “Que eu, fia?!” (querendo dizer, “eu não, filha!”) à uma amiga, Vera disse à garota: “Mocinha, aprenda comportamento de uma moça. Educação!”. Poucos minutos antes Marcelo havia mandado Roberta calar a boca, mas Vera, mesmo tendo ouvido, não teve qualquer tipo de reação em relação à atitude do garoto.

Apesar de todos os comportamentos transgressores das garotas, que sempre recebiam a repreensão de Vera, a professora insistia em identificar as garotas como o “sexo frágil”, tentando impor sobre elas suas expectativas de “feminilidade”. Durante a aula de Educação Física, inconformada com os comportamentos de Roberta e Regina (gêmeas, alunas da aceleração): “Essas duas parecem meninos... fazem de tudo!”.

Mas, enquanto as expectativas da professora sobre as meninas buscava ideais de feminilidade, o mesmo não ocorria entre as crianças. Vimos anteriormente que, na briga entre Luciana e Marcelo, a masculinidade deste foi exigida, mas nenhum tipo de ideal de feminilidade foi cobrado de Luciana. Da mesma forma, quando um garoto viu Maria e Márcio trocando tapas, comentou, surpreso e indignado: “Que é isso!? A menina apanha dele!”, ou seja, esperando um comportamento agressivo de Maria.

Parei a observação na classe de aceleração ao final do semestre, tendo voltado apenas um dia em agosto e outro em dezembro, próximo à formatura. Curioso para mim

perceber aquelas garotas, no começo da pesquisa completamente transgressoras e não controladas pela autoridade e pela disciplina pedagógica no seu quinto ano de escolaridade, com seus comportamentos relativamente alterados no final do ano, depois de meses de interação com Vera. Para sair da sala, Martin, ironizando a hierarquia estabelecida por Vera: “Primeiro as meninas...”. Estas, por sua vez, sob um maternal “Meninas, vamos!” saíram em passos curtos e calmos, com as cabeças baixas, seguindo o “ideal de comportamento feminino” ditado por Vera. Em seguida, vi saírem garotos descontraídos, mas protestando contra a espera. Durante o intervalo, ouvi a coordenadora pedagógica conversando com as garotas da aceleração: “Hoje vou fazer um ‘trato’ com vocês. Vocês podem ficar no recreio até o sinal dos outros se não ficarem correndo no meio dos pequenos”. Garotas: “Ah, então tem que falar com os meninos que eles já estão lá correndo...” e saíram apressadamente em busca dos garotos a fim de dar o recado. Nesse momento, Vera e a coordenadora sorriram e esta comentou: “Elas cuidam deles!”. Não bastasse a hierarquia “grandes x pequenos”, Vera conseguiu demarcar “meninos x meninas” de uma forma muito distinta daquela que eu havia encontrado no início do ano letivo.

Ao final do ano, Vera testemunhava o “produto” de seu trabalho autoritário e sexista: as garotas, “no seu lugar”, agora “cuidavam” dos garotos, ou seja, agora ocupavam seu lugar de “mulher”, responsáveis e maternais, correspondendo às expectativas de Vera, do professorado, da diretora, das famílias. Como diria Bourdieu, a “ordem” se reestabeleceu através da violência simbólica de um *habitus* gerador. Ao menos isso indicavam as aparências... Para Orlandi, diríamos que o discurso ganhou uma forma autoritária. Mas lembremos que o discurso autoritário contém, barra a polissemia, mas não pode eliminá-la, enquanto esta ganha proporções em outras formas do discurso, em outros “efeitos de sentidos”, entre interlocutores específicos (que falam “de algum lugar”) em contextos particulares. Em outras palavras, não acredito que tenha ocorrido uma “transformação” no comportamento das garotas, mas apenas *performances de gênero que garantiam situacionalmente sua aceitação social*. Como sugere Britzman (1996), a aceitação social de garotas que não correspondem aos ideais da feminilidade depende da aquisição de um “capital sexual” reconhecido através da exibição de uma

“heterossexualidade feminina”, cujo conhecimento se dá nas relações sociais, nas economias de afeto e na escola.

Mas que informações ainda temos sobre as professoras da 4<sup>a</sup>. série? Vejamos. Quando comecei a observar a 4<sup>a</sup>. série, em agosto, uma das professoras, Sonia, estava de licença médica e sendo substituída por Adriana, que permaneceu com a turma até a formatura, dadas raras exceções quando Sonia aparecia. Sonia e Adriana, a substituta, eram professoras responsáveis por Matemática, Ciências, Educação Física e Geografia. Adriana considerava um absurdo a escola exigir silêncio por parte das crianças em certas atividades, como trabalhos em grupo com jornais. Esta professora tinha uma relação, poderíamos dizer, muito mais amistosa que maternal com as crianças. Permitia-lhes geralmente grande liberdade de expressão, tanto corporal quanto verbal.

Mas opondo-se à prática de Adriana, encontrei a de Sonia, que costumava enfatizar que apenas permitia o trabalho “em equipe” devido ao número insuficiente de livros didáticos enviados pela Secretaria do Estado (25 livros para as duas 4<sup>as</sup> série da manhã). Fixava uma placa verde e outra amarela ao lado da porta a fim de controlar as saídas (para usar o banheiro, beber água etc.). Ou seja, quando a placa amarela estava suspensa significava que alguma criança estava fora da sala de aula e, portanto, nenhuma outra poderia sair, fosse qual fosse o motivo. Tarefas tradicionais na lousa e controle da disciplina através de gritos eram estruturais na metodologia de Sonia. Além disso, uma vez por semana “substituía” a aula de ciências por um programa de vídeo sobre algum assunto da disciplina. Mas digo “substituía” porque simplesmente exibia o vídeo, sem explorar as informações, além de não se incomodar quando (frequentemente) as crianças dormiam sobre os colchonetes distribuídos pelo chão da sala de vídeo; o que não significa, no entanto, que as crianças não se incomodassem com o “método”: “Vídeo, vídeo... vídeo eu vejo na minha casa!” (Henrique) Paralelamente, a responsável por Português, História, Educação Artística era Madalena. Esta procurava manter os lugares das crianças na sala de aula segundo seus critérios e, quando não realocava a criança que saía “do seu lugar”, ameaçava fazê-lo caso a criança não apresentasse “disciplina”. Percebi que a ameaça mais comum utilizada por Madalena, e que costumava controlar a sala, era a de “misturar menino com menina”. Isso porque os gêneros praticamente se

isolavam em dois grupos de meninas e um de meninos. Ameaçar colocar um garoto sentado entre as meninas ou o contrário era uma atitude que encontrava a resistência das crianças. Reações como “Ai, não!” (a classe em geral), “Credo!”, “Fico sozinho!”, “Estamos ferrados!” (garotos), eram percebidas sempre que a professora fazia a “ameaça”.

Madalena, assim como a grande maioria dos professores, acreditava que “educação se traz de casa”: “Se nem os pais conseguem lidar com a criança, o que a gente pode fazer?”. Na sala dos professores, certa vez ouvi o comentário de uma professora sobre um aluno “difícil”: “Mas o que esperar dele? Não tem orientação de casa! A mãe é um esculacho!”. Mas, enquanto as professoras tendem a culpar as famílias pelo fracasso escolar das crianças, estas, por sua vez, mostram consciência do descaso dos professores: “Essa professora é uma bosta! Ela deixa a gente aqui e sai!” (Patrícia, numa aula de Educação Física, sobre Madalena). Enquanto Madalena trabalhava no interior da sala de aula com dois grupos distintos: meninos e meninas, Sonia estimulava a rivalidade entre a 4ª. série B e a 4ª. série A, estabelecendo constantes comparações de desempenho entre as duas turmas e sempre favorecendo a turma A.

Enquanto Madalena percebia a distinção que o próprio grupo reconhecia no seu interior entre meninos e meninas e se apropriava deste fato como “instrumento disciplinador” (ameaçando “misturá-los”, o que encontrava a resistência das crianças que então atendiam às exigências da professora), Adriana reforçava as diferenças de gênero por outra via, ao atribuir mais “privilégios” às garotas no interior da sala de aula. Eric: “Essa professora é folgada!” Eu: “Por quê?” O garoto: “Porque as meninas pode ficar tudo em pé e conversando; os meninos nem sentado pode conversar!” Na saída para o intervalo Adriana estabelecia uma “ordem”, em que as meninas eram as primeiras; às vezes algum garoto “comportado” recebia a permissão de sair juntamente com as garotas.

Madalena, por sua vez, não se restringia às diferenciações de gênero, mas presenciei um episódio onde claramente reforçava a hierarquia das idades. Na expectativa das crianças para receberem representantes de uma marca de chocolates, Madalena, ao meu ver, de forma contraditória, advertiu a classe: “Nove, dez anos é quase pré-adolescente, mas tem que se comportar como criança... E criança educada!” Além

disso, outros tipos de preconceito eram reforçados por Madalena. Devido à bagunça, pediu a leitura de um texto de História, justificando: “É castigo!”; já quando a criança está comportada tem o “direito” de varrer a sala, apagar a lousa ou limpar a carteira. Em outras palavras, Madalena ajuda a sustentar um estereótipo que desestimula o interesse da criança no trabalho intelectual, já que o trabalho físico é tido como uma recompensa, um direito, enquanto o ato de estudar é apresentado como sinônimo de castigo e obrigação. Por outro lado, enquanto Madalena sobrecarrega as crianças com atividades didáticas de Português e História, praticamente desconsidera as aulas de Educação Artística (geralmente substituídas por uma das outras duas disciplinas). Quero dizer, prioriza a reflexão textual, gramatical e espacial em detrimento das artes enquanto lugares de produção do conhecimento.

E tanto Sonia quanto Adriana desconsideravam a Educação Física enquanto lugar de conhecimento do corpo. Durante essas aulas, “liberavam” as crianças nas quadras, sem qualquer tipo de atividade educacional programada. Ao meu ver, essa desigualdade construída pelas professoras entre as disciplinas ajudam a organizar uma hierarquia do conhecimento para as crianças, onde a arte e o corpo acabam por não serem concebidos como lugares de ensino e aprendizagem e, portanto, de conhecimento legítimo. O mesmo pode ser dito sobre a prática de Vera durante as aulas de Educação Física e Artística da classe de aceleração.

Além disso, durante uma aula de História, presenciei um discurso de Madalena que poderia ser classificado como um desincentivo à reflexão e à crítica. Conversando sobre os governos brasileiros, Madalena disse: “Nós apenas lemos o que aconteceu. Não estamos aqui para julgar se está certo ou errado. Não interessa a mim enquanto professora nem a vocês apenas como alunos. Os estudiosos das disciplinas, que estudam as disciplinas a fundo, até podem julgar, mas nós, não. Nós apenas estudamos os fatos”. Sobre o governo do presidente Collor de Melo, Madalena, de forma vaga e redundante, afirmou: “Ele foi acusado de algumas coisas mas fez algumas coisas importantes também.” Então passou a relacionar apenas os “fatos importantes” e concluiu: “Ele fez muita coisa errada mas muita coisa boa também.” As “coisas erradas”, se tiveram lugar, foi apenas na imaginação das crianças, pois no discurso tendencioso da professora houve

um recorte dos fatos, a saber, apenas dos “fatos importantes”, e que, na condição de fatos, não devem ser julgados ou criticados.

Sonia era a mais tradicional das professoras em termos de metodologia; no entanto, no que se refere às distinções de gênero, sua prática foi a que menos me revelou reforços, enquanto Adriana e Madalena reforçavam as diferenciações, cada qual por uma via distinta. Por outro lado, as três professoras sustentavam outros tipos de diferenciações entre as crianças, entre as meninas (entre a turma da Bruna e “as outras”) e entre as turmas. Dessa forma, sugiro que as hierarquia estabelecidas ou mantidas pelas professoras, fossem de gênero, conhecimento ou em qualquer outra ordem, eram sempre situacionais, singulares, localizadas num determinado contexto. No entanto, a distinção de Madalena entre meninos e meninas como instrumento de poder foi observada de forma estrutural do início ao fim da pesquisa naquela sala. Mas consideremos que tal distinção por parte da professora somente era reconhecida como “fato” e ganhava força como instrumento disciplinador frente à legitividade desta distinção no imaginário das próprias crianças, o qual se estrutura muito além dos limites da sala de aula e da escola.<sup>59</sup>

Dessa forma, tanto a prática de diferenciação de gênero exercida por Vera na classe de aceleração quanto a de Madalena na 4ª. série podem ser situadas nos termos de Orlandi (1987), onde o discurso é produzido enquanto efeitos de sentidos *entre interlocutores*. Ou, a partir das sugestões de Butler, poderíamos dizer que esse discurso compartilhado é possível graças a um padrão de inteligibilidade instituído e sustentado pela matriz heterossexual.

### ***A relação das crianças com os marcadores sociais***

---

<sup>59</sup> Além da escola, a família e a mídia aparecem nos estudos sobre educação como as principais instituições legitimadoras das diferenças sociais. Segundo Bourdieu (1982 [1970]), o trabalho pedagógico escolar constitui-se como trabalho pedagógico secundário: a família é a responsável pelo trabalho primário, mas a escola prepara a criança para as informações da indústria cultural. Para Serbin (1984), além da escola, a família e a mídia são coadjuvantes na construção das diferenças de gênero. Na opinião de Britzman (1996), “(f)ora da escola, a família é igualmente um local no qual o aparato estatal exerce seu papel de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade...” (p.81).

Na classe de aceleração, sugiro que a noção de estética está associada à beleza segundo o padrão branco ocidental; por isso, estreitamente vinculada à questão da raça. “Negão”, “preto” e “carvão” são alguns dos nomes utilizados por Mauro e Luís para se referirem a Guilherme. Numa ocasião, Mauro dirigiu-se a Ana, comentando sobre o cabelo da garota negra: “Tirou pra lavar? Senão vai enferrujar”, além de, assim como Wellington, chamá-la de “Bombрил”, “Ferrugem” ou “Cabelo de Vassoura”. Em outro momento, um grupo de crianças ridicularizava o cabelo volumoso de um garoto, classificando-o como uma “mata”, enquanto outro chamava Ana de “canhão”<sup>60</sup>. Marcelo chama Felipe, negro, de “macaco” e imita o animal. Ricardo ainda costuma se referir a Luís como “Buiú” ou “Fedor”. Frankenberg (1997) situa o problema:

“[...] Just as both men’s and women’s lives are shaped by their gender, and both heterosexual and lesbian women’s experiences in the world are marked by their sexuality, white people and people of colour live racially structured lives.”  
(p.209)

Num discurso semelhante ao de Scott (1988), Frankenberg sugere a raça como uma categoria não reduzível a explicações biológicas, construída e alterada histórica e politicamente<sup>61</sup>. Dessa forma, assim como a negritude, a branquitude (*whiteness*) é um conceito que hoje ganha três formas: a vantagem de uma posição estrutural privilegiada em termos sociais como longevidade, menores chances de pobreza, acesso mais fácil à saúde etc. (embora não ignore outros marcadores favorecendo esses privilégios, como sexualidade, idade, classe etc.), um ponto de vista de onde se olha os outros e a sociedade (“o lugar de onde alguém fala”, para Orlandi, 1987) e a “bagagem” de um conjunto de práticas culturais vistas como “normais”. Sugiro que, particularmente no Brasil, esses “privilégios” citados pela autora constituem mais uma questão de classe do que de raça, embora saibamos que raça e classe são marcadores interdependentes, já que as classes média e alta brasileiras concentram um número de negros que, embora tenha ganho maior visibilidade social nos últimos anos, constitui desprivilegiadamente uma proporção

---

<sup>60</sup> Gíria que quer dizer mulher feia.

minoritária. Mas é interessante pensarmos a raça corporificada enquanto perspectiva e bagagem cultural, além de marcar os próprios corpos, lugar onde vai se defrontar/confrontar com a questão da estética. Se a cultura racista dominante é reproduzida pelos brancos (Frankenberg, op.cit.), a beleza branca é a dominante, a “ideal”, assim como as práticas culturais e o ponto de vista do branco ocidental. No entanto, essa marca no corpo não opera sozinha, como nos lembram os teóricos da corporificação, ao rejeitarem a dicotomia corpo-mente. A corporificação é experiência percebida e incorporada, física e simbólica, prática e representação. Pensando na noção de corporificação, poderíamos dizer que a raça é a percepção que termina no corpo e que é, a priori, ponto de vista, julgamento moral e inserção em experiências e práticas culturais específicas.

Mauro e Ana são as principais personagens dos conflitos raciais na classe de aceleração. Neste caso, a matriz heterossexual (Butler, 1990) não pode ser exclusivamente culpabilizada. Mauro e Ana não se apresentam apenas como os opostos complementares inteligíveis pela matriz heterossexual enquanto homem e mulher, mas representam o conflito entre raças, padrões estéticos, classes sociais e capitais culturais distintos. Se para Bourdieu o capital cultural se reduz à questão da classe e para Frankenberg os privilégios sociais estão diretamente associados à raça, penso que o capital cultural, enquanto “bagagem” cultural, também estaria ligado à raça, como também sugere Britzman (1996):

“(E)studiosos/as anti-racistas e pós-colonialistas têm repensado o conceito de capital cultural para mostrar sua dinâmica múltipla, conflitiva e racialista: a cultura é analisada como um local importante de produção de códigos de branquidade e de discursos de eurocentricidade (McCarthy, 1990; West, 1991<sup>62</sup>).”  
(p.72)

---

<sup>61</sup> Stolcke (1991) também sugere que “(o)nde quer que se empregue ‘raça’ como indicador de diferença e desigualdades sociais estamos lidando - não menos que no caso de etnicidade - com uma construção sócio-histórica.” (p.109)

<sup>62</sup> McCarthy, C. *Race and curriculum*. Philadelphia: Falmer Press, 1990; West, C. “Decentering Europe: a memorial lecture for James Snead”. In: *Critical Quarterly*, v.33, n.1, 1991, pp.1-19.

Pensando em Ana, menina negra e pobre, e Mauro, garoto branco e pertencente à classe média, ou seja, nas suas díspares posições na estrutura em termos de raça, classe, capital cultural e gênero, fica impossível tentarmos detectar causas e conseqüências entre os marcadores sociais. Ana e Mauro são exemplos de pertencimento a configurações sociais distintas e particulares, que não podem ser reduzidas a “uma questão de raça”, de classe ou de gênero. Situando essas crianças no contexto escolar, temos percepções de classe, raça, gênero, sexualidade e estética inseridas nas relações de um sistema que, segundo Bourdieu (1998a), apesar do discurso dissimulado da igualdade de oportunidades, reproduz e legitima diferenças. Bourdieu está se referindo às desigualdades de classes sociais, mas Ogbu<sup>63</sup> situa o problema na questão do racismo, ao sugerir “o conhecimento escolar como a corporificação das relações racializadas de poder” (Britzman, op.cit., p.72), enquanto Martin (1998), Serbin (1984), Swann (1992) e Swann e Graddol (1995) nos mostram formas diversas pelas quais a escola orienta a sociabilidade de gênero segundo os padrões de inteligibilidade da matriz heterossexual (Butler, 1990).

Ao passo em que o conflito na aceleração se dá em questões raciais, estéticas (atreladas às raciais) e de gênero, o diálogo se dá na posição marginal no sistema no que se refere ao marcador do desempenho escolar. Na classe de aceleração, garotos brancos de classe média interagem com outros garotos brancos, mas de classe baixa, com garotas brancas de classe baixa e com garotas negras de classe baixa. No entanto, todos se encontram numa posição marginal na hierarquia institucionalizada do conhecimento. A sexualidade emerge no grupo dialogando com a questão da raça: ao passo em que os garotos brancos chamam Ana de “canhão” e outros adjetivos pejorativos, os garotos negros vivem em constante “brincadeiras” sexuais com a garota, como o “passar a mão”. A sexualidade de Ana, vista como perigosa pela diretora no que se refere ao contato da “pré-adolescente” com “crianças” de outras séries, é explorada pelos garotos brancos de forma pejorativa, atribuindo-lhe nomes pejorativos e através de comentários que sugerem promiscuidade: “Na resposta você ganha, na cama você arreganha” (Marcos, para Ana).

---

<sup>63</sup> Ogbu, J. “Class stratification, racial stratification, and schooling”. In: Weis, L. *Class, race, and gender in American education*. Albany: Suny Press, 1988.

A situação na 4<sup>a</sup>. série B é bastante distinta, começando pelo fato de não haver o marcador de raça. As diferenças de classe existem, mas a maioria pertence à classe média. Todas as crianças estão “em fase” com o currículo. Além do gênero, quais seriam então os marcadores das diferenças?

A estética aparece como um marcador importante, mas longe da intenção de operar sozinho. A estética, neste caso, permanece atrelada à raça, pois, como coloca Frankenberg (op.cit.), a raça não está apenas marcada no corpo, mas constitui um ponto de vista e, como sugerido a partir da noção de corporificação, percepções de mundo que terminam no corpo. Na estrutura das relações na 4<sup>a</sup>. série não há diferenças raciais, mas cada criança ali presente carrega percepções negociadas e construídas nas várias instituições (família, mídia, igreja etc.). Dessa forma, as crianças da 4<sup>a</sup>. B, apesar da ausência visível de corpos marcados pela raça negra, têm percepções incorporadas sobre as diferenças de raça e os padrões estéticos a elas relacionadas e suas hierarquias de *status* social. Em outras palavras, o referencial é a beleza branca ocidental européia.

Nesse contexto, Bruna pode ser considerada uma amostra fiel. Branca, loura de olhos verdes e apresentando traços diacríticos fiéis ao modelo europeu, Bruna dispõe da admiração de sua beleza tanto por parte dos garotos quanto das garotas, assim como do professorado, dos funcionários e da diretoria. Popular na escola, poderíamos dizer que Bruna é a “musa” da escola, acirrando disputas entre garotos das 4<sup>a</sup>.s séries e ouvindo normalmente os garotos referirem-se a ela como “gostosa”. Mas não podemos dizer que a beleza branca de Bruna é o que garante seu “sucesso”. Numa classe em que todos são brancos, a beleza de Bruna se descola da raça apenas aparentemente. O fato é que a beleza da garota, entre os brancos, aproxima-se demais do “ideal” dos padrões europeus de estética. Poderíamos dizer que, mesmo entre os brancos, há uma hierarquia da estética, da correspondência mais longínqua à mais próxima dos contornos definidos pelo modelo europeu. Dessa forma, sugiro que os referenciais do racismo continuam operantes, por detrás das aparências de “igualdade” entre os brancos. Além disso, outros fatores contribuem para “fazer a diferença” na 4<sup>a</sup>. série B. Além das diferenças “internas” à raça, outras supostas “homogeneidades” são colocadas em questão. Apesar de todos serem considerados alunos “em fase”, há uma hierarquia do conhecimento no interior da

sala, assim como uma divisão faccionária entre as garotas da sala e um espectro hierárquico de masculinidades entre os meninos. Assim como a raça, as diferenças de classe graças a uma minoria pobre também vão operar “por trás” das relações, em conjunto com os demais marcadores.

Reformulando a apresentação da 4ª. B., poderíamos dizer que a classe divide-se entre a turma da Bruna (descrita no Capítulo 2), as outras meninas da sala, o grupo dos garotos, Jonas, e, como intermediário entre Jonas e os garotos, seu colega Fábio. Bruna é uma das melhores alunas da sala, é constantemente elogiada pelos garotos por sua beleza e participa atentamente das aulas. Além disso, é conhecida por toda a escola, desde os funcionários da secretaria até as crianças da 1ª. série. Segundo a professora Adriana, Bruna ainda é motivo de conflito entre as duas quartas séries, pois havia terminado o namoro com um garoto da 4ª. A para iniciar um relacionamento com Diego, da sua classe. A turma da Bruna é composta pelas garotas “mais bonitas e mais inteligentes” da classe, segundo as crianças. Além disso, eu acrescentaria que são as garotas da classe que começam a explorar sua sexualidade, principalmente através de um vestuário que visibiliza seus corpos (o que pude observar em ocasiões informais, como em festas, já que no cotidiano é obrigatório o uso de uniforme) e constituem-se como sexualmente desejadas pelos garotos. A preferência e o respeito das professoras e da diretoria por Bruna e suas amigas pode ser observado em inúmeras situações no cotidiano da escola. Quando a professora falta, por exemplo, as substitutas são instruídas pelas professoras da turma e pela secretaria, em caso de alguma dúvida sobre o conteúdo didático trabalhado ou a localização de algum material escolar, a “perguntar à Bruna”. Além disso, a garota sempre lidera os eventos: organização de festas de aniversário, apresentações de dança etc., sendo-lhe delegada total liberdade de ação por parte das professoras. Bruna é aquela aluna que não precisa pedir para sair da sala e que não ouve nenhuma repreensão se encontrada pelos corredores da escola. Para qualquer outra criança, essas atitudes seriam alvo de repressões históricas por parte das professoras e da diretoria, em especial se fossem alunos da aceleração.

A professora Adriana se tornou responsável pela turma apenas no segundo semestre e, talvez por ter iniciado sua relação com uma dinâmica já constituída do grupo,

pode visualizar e comentou comigo sobre todos esses indicadores referentes à Bruna, que eu já havia observado. Notei ainda que Bruna frequentemente reproduzia discursos e comportamentos socialmente esperados dos adultos, como em suas atitudes de liderança, quando exigia “responsabilidade” e “disciplina” por parte das crianças ou quando interferia em brigas físicas entre os garotos na hora do intervalo, oferecendo “assistência à vítima”.

Devido à sua posição privilegiada na estrutura do grupo, a garota despertava a rivalidade das demais garotas da turma que procuravam formar um grupo em “oposição” à Bruna e que interagisse com a turma de Bruna apenas no que fosse necessário. O grupo dessas garotas compunha um espectro de garotas frequentemente ridicularizadas pelos meninos, por questões estéticas ou de desempenho escolar. Adjetivos como “burra”, “feia” e “chata” eram comuns por parte dos garotos ao se referirem a elas, ao mesmo tempo em que eles sequer pensavam em imaginá-las como possíveis “namoradas”, o que ocorria apenas com a turma da Bruna. Márcio: “Camila, abaixa a cabeça!” (para que ele pudesse ler à lousa). Henrique: “Chama de feia que ela entende”. Além disso, essas garotas ainda compunham um grupo marginalizado pelas professoras no que se referia a desempenho escolar, já que não eram “alunas exemplares” como Bruna e suas colegas.

Segundo a professora Adriana, as colegas de Bruna não tinham “a mínima personalidade”, submetendo-se a todas as regras definidas pela garota, com exceção de Vanessa. O lugar de privilégio de Bruna instigava uma rivalidade interna entre ela e Vanessa, uma oposição que começava em termos físicos, sentando-se em fileiras diferentes (as demais sentavam-se à frente e atrás de Bruna), mas estendia-se à rivalidades intelectuais, estéticas e de sexualidade, no que se referia ao desejo dos garotos. No que se refere ao grupo das outras garotas, as diferenças de performance escolar e preferências pessoais por brincadeiras e atividades formavam um espectro bastante amplo, desde Isabel, que se dedicava a escrever inúmeros “versos” sobre o amor romântico até Patricia, que geralmente travava discussões com os garotos sobre computadores e vídeo-games.

Da mesma forma que não conseguimos visualizar um grupo homogêneo de garotas, dada a diversidade de posturas, comportamentos, atitudes e preferências entre

elas, os garotos também apresentam uma fragmentação enquanto “grupo”, marcada por questões como desempenho escolar e masculinidade. Diego, por exemplo, era respeitado pelos garotos por dois motivos básicos: o *status* de ser o namorado de Bruna e seu desempenho exemplar nos esportes. O *status* de Diego por seu namoro com Bruna, embora relacionado ao *status* de Bruna nas relações do grupo, não pode ser visto como decorrente deste, já que ganha outros significados nas suas relações com os garotos. Namorar a garota mais “famosa” da escola e mais desejada pelos meninos é uma forma de afirmar sua sexualidade heteronormativa e sua masculinidade entre seus colegas, aliada ao seu desempenho viril nos esportes. Em sua pesquisa sobre adolescentes escoceses, Wight (1994) escreve que “girlfriends are primarily valued by boys for the esteem gained from male peers” (p.712), sendo que os garotos declararam manter pouco envolvimento afetivo com suas namoradas, preferindo geralmente a companhia masculina de seus amigos.

Os mesmos marcadores de sexualidade e esportes definem para os garotos a sexualidade de Jonas e Fábio, mas de forma inversa. A falta de interesse declarada de Jonas pelo futebol e pelos esportes em geral provocavam comentários marginalizantes por parte dos outros garotos, classificando-o como “bicha” e “gay”. Da mesma forma, Fábio foi estigmatizado quando se recursou a ver um anúncio sobre lingerie que um garoto queria lhe mostrar: “Ô seu gay, nem mulher pelada cê quer ver?!”. E, nos conflitos entre Fábio e Jonas, o primeiro utiliza-se dos mesmos termos pejorativos referentes à sexualidade: “Ô seu veado, derrubando minhas coisas?!”

Jonas era constantemente marginalizado pelos garotos. Leandro: “Jonas, fala que você gosta de boneca, fala!” e, em seguida, “Vou assistir sua peça de balé lá no teatro!”. João: “Ele dorme com um monte de bonequinhas!” Nesse momento, Henrique, para João: “Cala a boca que você é outro gay, não sabe nem chutar” (referindo-se ao futebol). Leandro, novamente, para Jonas: “Jonas, cê gosta de bonequinha, né?” Outro garoto: “Você é um gay!”. Leandro: “Vou dar um ursinho carinhoso pra você!”

Jonas, além de declarar seu desinteresse pelos esportes, não interagiu com os outros garotos em hipótese alguma, sentava-se apenas entre as garotas e dialogava somente com algumas delas, as que sentavam-se próximas a ele. Fábio era o único garoto

com quem Jonas interagira, mas Fábio também não deixava de ser estigmatizado. Na divisão da classe para trabalhos em grupo, Fábio aproximava-se dos garotos quando Henrique lhe disse: “Aqui é só homem, ô!” Fábio: “É? E eu sou o quê?” Henrique: “Bicha!”. Fábio então limitou-se a olhar para o garoto com desdém. A posição de Fábio na hierarquia das masculinidades era visivelmente intermediária. Fábio sentava-se ao lado de Jonas, mas levantava-se a todo momento para conversar com os outros meninos. Praticamente ignorava a marginalização dos garotos sobre sua masculinidade e tentava constantes diálogos e aproximações, mas jamais abandonava Jonas e também interagira com as garotas com as quais Jonas dialogava. Algumas vezes notei alguns garotos levantarem-se e dirigirem-se até a carteira de Fábio para conversarem, mas sempre ignorando Jonas, ao lado. Notei ainda que, apesar de interagir tanto com os meninos quanto com as meninas, Fábio sustentava posturas diferentes de acordo com o gênero de seu interlocutor. Ao conversar com as garotas, apresentava-se sempre calmo, sentado. Quando dirigia-se aos meninos, ficava em pé, balançava o corpo e verbalizava rapidamente. Além disso, Fábio não somente respondia às agressões verbais dos garotos como também chegou a se envolver em brigas físicas, enquanto Jonas limitava-se a ignorar qualquer comentário, sem sequer olhar para o enunciador. Observei apenas uma vez Jonas reagindo, começando a brigar fisicamente com Tiago, o que provocou um comentário irônico por parte de Henrique: “O que é isso? Tá querendo virar homem?”. Num dia em que Fábio faltou, durante a chamada, quando a professora chamou pelo garoto, Jonas respondeu que ele havia faltado. Nesse momento, Bruno disse, ironicamente: “É a mulher dele que responde!”, dirigindo o olhar para Jonas, que não reagiu.

Em suma, Jonas não corresponde às várias expectativas associadas socialmente aos homens. Pelo contrário, demonstra em sala de aula características que a inteligibilidade da matriz heterossexual traduz como femininas: passivo, pudico, mantém amizades com garotas, evita a sociabilidade com os meninos, não gosta de esportes... No entanto, estas características parecem ser uma performance situada na sala de aula. Numa entrevista com a mãe de Jonas, esta revelou que, em casa e nas relações com os amigos do bairro e parentes da mesma idade, o garoto é superativo fisicamente e verbalmente e

mantém relações amistosas com ambos os gêneros. Segundo ela, Jonas contou-lhe que os garotos de sua classe tentaram obrigá-lo a ver revistas pornográficas mas ele se recusou, atitude com a qual a mãe concordou integralmente. A mãe de Jonas me disse que ele é um garoto totalmente “normal”, ativo, interativo com seus amigos, mas sempre “dentro dos limites permitidos por Deus”. A família de Jonas é protestante e sua mãe declarou inclusive “selecionar” os programas de televisão que seus filhos assistem.

Segundo a pesquisa de Levitt (1995) sobre socialização religiosa, o Cristianismo é puerilizado, ou melhor, centrado nas crianças, nos pré-adolescentes e nas mães, especialmente os rituais, tidos como “a right for children which were part of the magic of childhood...” (p.531). Nesse sentido, Levitt escreve que as mães procuram oferecer aos filhos experiências religiosas que acreditam fazer parte de uma “infância normal”. Da mesma forma, sugiro, procuram controlar o acesso das crianças às experiências que consideram “anormais”, a partir da crença cristã na pureza e na inocência infantis (Gagnebin, 1997).

Dáí entendermos as posturas performáticas do garoto e diferenciadas em casa e na escola. Em casa, Jonas se adequa perfeitamente às expectativas religiosas para uma “criança”, enquanto, na escola, é esperada dele uma postura de “homem”, de virilidade diante de um padrão hegemônico de masculinidade. No conflito entre as expectativas da escola, da família e da igreja, Jonas se distancia do grupo que exige dele uma masculinidade associada à sexualidade, esta controlada e reprimida pela família e pela igreja. Dada uma provável supremacia dos valores da família e da igreja para Jonas, na escola o garoto se cala e se distancia dentro de uma estrutura estruturante da sexualidade onde não há lugar para seus valores, sendo excluído e se auto-excluindo. Em outras palavras, a performance de gênero de Jonas nas relações em sala de aula não satisfaz a noção de masculinidade “used to celebrate and enhance *normative maleness*” (Cornwall & Lindisfarne, 1994, p.12, grifos meus)<sup>64</sup>.

Utilizo a noção de *performance* no caso de Jonas no sentido de que

---

<sup>64</sup> Assim como Cornwall e Lindisfarne (1994), Miguel Vale de Almeida (1995) trabalha com a noção de “masculinidade hegemônica”, no sentido de um “modelo central que subordina as masculinidades alternativas (...), e que é o modelo da dominação masculina, intrinsecamente monogâmica, heterossexual e reprodutiva” (p.16).

“... attributes and behaviour conventionally associated with ‘masculinity’ or ‘femininity’ can be selectively asserted to mark a single individual as both ‘male’ and ‘female’, while the boundaries between the two are constantly renegotiated and redrawn in each encounter” (idem, p. 17)

Vimos que as intervenções marginalizadoras sobre Jonas vieram sobretudo da parte de Leandro. Este garoto, bastante obeso, apesar do gosto declarado pelo futebol, não se constitui como nenhum “exemplo” na prática de esportes, como Diego. Não se envolve em conflitos corporais nem apresentou namorada alguma aos colegas. É uma das raras crianças da 4ª. B que moram naqueles bairros estigmatizados pela violência e alto índice de criminalidade. Mas Jonas não era o único “alvo” de Leandro, que freqüentemente ridicularizava seus colegas, de alguma maneira, como ao chamar João de “caipira” e “roceiro”, ao se referir à região de origem do garoto.

Se tomássemos por referência apenas a configuração de marcadores acima, Leandro não disporia de um lugar privilegiado na hierarquia de poder da sala de aula. No entanto, embora esteja sempre ridicularizando seus colegas, o respeito e a admiração destes por Leandro é bastante visível. Os garotos geralmente pedem-lhe conselhos e opiniões, mostram-lhe objetos pessoais, solicitam sua participação nas atividades... E esse status de Leandro parece ser resultante de apenas um fator, mas um fator que ganha grandes proporções na hierarquia de poder na sala de aula: seu sucesso acadêmico. Da mesma forma que Bruna e suas colegas monopolizam as melhores notas e desempenho nas atividades escolares, Leandro, por sua vez, é o único garoto que se encontra no mesmo nível de desempenho que as meninas, o que parece garantir-lhe uma posição privilegiada nas relações de poder *entre os garotos*. Assim como Wight (1994) sugere os garotos preferem a sociabilidade masculina (ou a homossocialidade, nos termos de Almeida, 1995) e se preocupam em reforçar sua auto-estima entre seus colegas através de suas namoradas, a investigação de Nilan (1995) também revela que

“... boys are likely to be as much preoccupied with establishing their claims to masculinity in the eyes of other boys as they are with establishing superiority over individual girls” (p.28)

O caso de Leandro, no entanto, revela um marcador de privilégio na hierarquia não relacionado à sexualidade. O lugar privilegiado de Leandro, mesmo não dispondo de atributos socialmente tidos como símbolos da masculinidade, como força e desempenho nos esportes, nem os demais “predicados” que garantiam o status de Bruna nas relações da sala de aula, é facilmente compreendido ao situarmos as relações na instituição escolar, onde a performance acadêmica é o marcador primário nas relações de poder da instituição, seja entre as crianças ou entre as crianças e os adultos (professores, diretoria, pais etc.). E apesar ainda de seu local de residência estigmatizado e de sua obesidade (que as vezes gerava brincadeiras por parte dos garotos, mas sempre numa conotação “amistosa”), mantinha-se extremamente respeitado por seus colegas.

Segundo Cornwall & Lindisfarne (1994),

“(P)eople negotiate relative positions of power as individuals and as representatives of social categories such as those based on gender, age, class or ethnicity.” (p.15)

Se Diego e Jonas são exemplos do modo com que o gênero determina posições na hierarquia de poder entre os garotos, o caso de Leandro não somente nos ajuda a perceber que outros marcadores estão em jogo nessas relações de poder, como também se contrapõe à teoria do “privilégio cultural” postulada por Bourdieu, segundo a qual o *background* cultural familiar, estreitamente relacionado à classe social, favorece as classes privilegiadas com uma aprendizagem distinta da educação formal oferecida pela escola. Em outras palavras, as classes sociais e o *ethos* de classe definiriam capitais culturais incorporados, distintos e assimétricos em termos de valor social e de *status*, constituindo um mecanismo de superseleção que determinaria o fracasso escolar e a exclusão dos alunos das classes desfavorecidas<sup>65</sup>.

Sugiro, portanto, que a visibilidade e a importância dos marcadores sociais é algo dado localizadamente, incorporados nas relações entre o subjetivo e coletivo, de acordo

---

<sup>65</sup> No entanto, na concepção de Bourdieu (1982[1970]), Leandro representaria apenas uma das “exceções” (em termos de classe social desfavorecida) cujo sucesso acadêmico favoreceria a sustentação do mito da escola libertadora, através do discurso do “dom” pessoal.

com as exigências da instituição, do grupo social e do contexto em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, de acordo com a configuração de marcadores específica de cada grupo.

### ***As crianças, a matriz heterossexual e a heteronormatividade***<sup>66</sup>

Segundo Britzman (1996),

“(A) identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular.” (p.74-5)

De acordo com o diretor da escola (que mais tarde fora substituído por Cecília, até então vice-diretora), em conversa informal, o currículo está mudando, distanciando-se dos estereótipos e atendendo à necessidade de se adaptar às mudanças perceptíveis pelas crianças nas estruturas familiares, oferecendo o exemplo de pais que realizam o trabalho doméstico, ou seja, exemplificando com mudanças nas relações de gênero no âmbito doméstico.

No entanto, em meu contato com os materiais didáticos utilizados pelas professoras e pela escola não identifiquei qualquer tentativa de problematizar o gênero ou a questão da família, o que me levou inclusive a introduzir esse tipo de material<sup>67</sup> a fim de gerar discussões específicas. Mas vimos na relação das professoras com os marcadores sociais em que medida estas, individualmente, reproduzem certos estereótipos e rejeitam outros, de forma situacional. As orientações de gênero no sentido da matriz heterossexual se dão informalmente no cotidiano das aulas, considerando ainda que na escola não há aulas de educação sexual. E, como bem coloca Britzman (op.cit.), o conhecimento formal sobre sexualidade em sala de aula (quando há), corresponde à uma transmissão estrita de informações sobre heterossexualidade reprodutiva.

---

<sup>66</sup> Heteronormatividade, segundo Michael Warner, seria “a obsessão com a sexualidade normatizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.” (Britzman, 1996, p.79)

<sup>67</sup> Itens 1 e 2 do material de pesquisa.

Essa sugestão de Britzman remete a um episódio na classe de aceleração. Certa vez, fixados nas paredes da classe, havia vários trabalhos de colagem da turma de aceleração da tarde. Num desses cartazes figuravam duas mulheres se beijando. Quando percebi Maria e Luís observando o trabalho, aproximei-me e ouvi os respectivos comentários: “Ai, credo!” e “Sai fora!”. Aproveitei o momento e pedi uma justificativa à garota, que então completou que “achava chato mulher com mulher” porque “se você gosta de alguém, você tem vontade de fazer outra coisa e aí elas não podem...”. Maria, aos 11 anos, não consegue conceber uma relação sexual entre o mesmo gênero ou o mesmo sexo (já que nos padrões de inteligibilidade heterossexuais da garota sexo e gênero são análogos), pois “sexo”, em sua concepção, corresponde à uma relação entre pessoas dualmente e biologicamente opostas, onde haja a possibilidade de reprodução.

Alessandro apresentou reação semelhante. Ao me mostrar a foto e ouvir meu comentário “O que é que tem?”, respondeu: “Credo! Tem que ela devia estar beijando um homem e não outra mulher!” E, assim como Maria e Alessandro, a reação de Márcio revela como as crianças se pautam na “naturalidade” da coerência imposta pela matriz heterossexual a fim de assegurarem a inteligibilidade das informações. Márcio se aproxima do cartaz e diz: “*Essa é o homem e essa é a mulher.*”

A foto denotando elementos homossexuais, exposta na parede da sala de aula, envolve ainda outros aspectos: a professora da turma responsável pelo aluno que realizou o trabalho não parece ter se incomodado com a informação heterodoxa que a imagem carregava, e a professora da aceleração da manhã, Vera, surpreendeu-se com a imagem mas nada comentou com os alunos ou explorou o assunto. A informação parecia estar fixada e exposta na parede como uma “inevitável parte da realidade do mundo”, mas estranha às concepções e expectativas daquele grupo. Já o motivo pelo qual o aluno responsável pelo trabalho recortou esta imagem de uma revista, quando o trabalho de colagem parecia ter uma proposta “livre”, talvez possa ser parcialmente compreendido diante das “novas formas de visibilidade e de acesso aos códigos culturais homossexuais para o consumo de massa” (Britzman, op.cit, p.75).

Assim como para Alessandro uma das garotas que se beijavam devia ser “o homem”, Regiane, em outro momento, me disse que não gostava de “travestis”,

apontando para a foto. Uma das garotas era bastante andrógina, mas sua aparência mostrava-se distante de qualquer semelhança a um travesti. Em outro momento da pesquisa Marcelo também sugeriu que “quem usa [roupa] rosa é veado, travesti”. A distinção entre as concepções de travestis, *drag queens*, transformistas, gays e lésbicas é algo obscuro à inteligibilidade heterossexual e heterossexista<sup>68</sup> que exige uma linearidade normativa entre sexo, performance de gênero e sexualidade:

“Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza.” (Britzman, 1996, p.76)

Se, como sugere Sedgwick<sup>69</sup>, as ignorâncias “são produzidas por conhecimentos particulares, correspondem a conhecimentos particulares e circulam como parte de regimes particulares de verdade” (*apud* Britzman, 1996, p.91), sugiro que a preservação dessa ignorância sobre a pluralidade que o gênero e a sexualidade envolvem é uma das formas de reprodução da matriz heterossexual. E, como sugere Britzman, num “efeito espelho”, a ignorância sobre a homossexualidade corresponde à ignorância do processo de construção social da heterossexualidade.

Dentro dessa lógica, percebemos um movimento semelhante dentro da hierarquia das masculinidades, tanto entre os garotos da aceleração quanto da 4<sup>a</sup>. B, onde o discurso heteronormativo opera com adjetivos pejorativos como “bicha”, “boiola”, “veado” etc., numa conotação, segundo sua inteligibilidade, de “feminização”, ou seja, legitimando uma possível reconfiguração de sexo e gênero de forma desviante e colocando o garoto “feminizado” (mesmo que em performances situacionais) numa posição marginal e desprivilegiada da hierarquia.

O modo com o qual a linguagem opera a favor da normatividade é amplamente percebido no caso de Ana, chamada de “Canhão” (referente à estética), “Bombriil”, “Cabelo de vassoura” (raça) e “Sargento”. Quanto a “sargento”, não consegui obter

---

<sup>68</sup> Sugiro a noção de “heterossexismo” numa conotação homofóbica, constituindo-se como um preconceito produzido a partir do conceito de “heteronormatividade”.

<sup>69</sup> Sedgwick, Eve. *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press, 1990.

sequer uma justificativa por parte das crianças, mas acredito estar negativamente associado à postura exacerbadamente agressiva de Ana, o que a “masculinizaria”. Já estigmatizada no olhar racializado dos garotos brancos, Ana ainda se torna alvo de chacota devido a um comportamento que transgride a matriz heterossexual. Mas, novamente, a reconfiguração do sexo e do gênero ganha uma caráter de desvalorização. Através de um gênero masculinizado<sup>70</sup> que não corresponde à linearidade esperada pela matriz heterossexual e na relação com outros marcadores sociais “desprivilegiados”, Ana tem garantido o “direito” à uma posição inferiorizada nas relações de poder produzidas no interior do grupo.

As concepções de raça são percebidas por Ana (através de um processo de produção e reprodução na interação com os outros) num corpo “irreversivelmente marcado”. Diante desse fato e de sua situação desprivilegiada de classe sugiro que, se a obediência às normas da matriz heterossexual se apresenta como um critério para a aceitação social, talvez possamos entender o que “facilitou” que Vera obtivesse resultados, ao menos contextuais, em seu “projeto de feminização” de Ana e das garotas da aceleração. Mas não nos esqueçamos que, mesmo no interior da heteronormatividade, Ana é criticada pelos garotos, no sentido da perversão. Além de chamada de “quenga” (prostituta), os garotos costumam fazer comentários como “A Ana fica na esquina” (Marcelo) e outros vistos anteriormente. E lembremos da preocupação da diretora a respeito da sexualidade “ameaçadora” de Ana no contato com os “pequenos inocentes”.

“A ‘criança’ de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada [gendered], sexuada e racializada. Nesse sentido, a ‘criança’ se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.” (Britzman, op.cit.,p.78)

---

<sup>70</sup> Utilizo o termo “masculinizado” ao invés de “masculino” no intuito de sugerir que não ocorre um processo de “assimilação”, mas de seleção e resignificação de elementos do gênero masculino.

## Capítulo 4: Gênero e violência

### *A classe de aceleração, a agressividade e o gênero*

*Passivity is tragic in man, while lack of passivity is tragic in a woman - Gayle Rubin*

Roberta, sobre Marcos: “Professora, ele fica me enchendo e depois que eu bato vai chorando reclamar pra senhora...”; Viviane colocou os óculos da amiga e um garoto disse ironicamente que ela estava fingindo que os usava, o que fez a garota retribuir com um gesto do dedo médio que significa uma ofensa em nossa cultura; Viviane, sobre Marcelo: “Professora, eu vou pegar aquele moleque de porrada!”; Luciana e Marcelo começam a trocar tapas violentamente. A estagiária interveio e “mandou” ambos para a diretoria. Segundo o garoto, Luciana havia começado a briga, dando-lhe uma bofetada. Nenhum dos dois chorou, enquanto a classe, em coro, gritava para Marcelo: “Apanhou! Apanhou!”

Mauro para Ana: “Tirou pra lavar? Senão vai enferrujar!...” (sobre o cabelo “bombril” da garota); Marcelo chama Wagner de “macaco” e imita o animal; Ana para Mauro: “Burro!”... resposta do garoto: “Cala a boca, Bombril!”; Mauro para Milton: “Macaco, beijo preto, tua mãe toma banho? Deve ser fedorenta que nem banana podre!” Milton para Mauro: “Minha irmã quer homem, não quer bicha como você!” Resposta: “Mas eu só quero a parte de baixo dela!” Milton: “Por quê? Você acha que é branca que nem da sua mãe?”

Essas falas foram retiradas apenas dos dois primeiros dias de anotação; toda essa rede de marcadores foi revelada logo nos dois primeiros dias da minha observação e mantiveram-se estruturais para os discursos. O penúltimo parágrafo oferece alguns exemplos das relações entre os gêneros, enquanto o último revela *questões racistas atravessando as relações entre os gêneros e entre os meninos*, e mesmo *uma questão de gênero entre os garotos*, quando o termo “bicha” entra como uma categoria ofensiva,

questionando a masculinidade de Ricardo. Podemos notar que os nomes mais constantes que apareceram foram Viviane, Ana, Luciana, Mauro e Marcelo. Falarei um pouco dessas crianças, individualmente.

Viviane, Ana e Luciana são, em meu conceito, negras. No entanto, para Ana, cujos olhos, cabelos e pele são acentuadamente negros diante dos cabelos e olhos mais claros da colega, Viviane é “a loirinha”. As três garotas têm 11 anos, moram em municípios vizinhos e pertencem à classe baixa. Mauro é branco, tem 12 anos, seu pai é engenheiro, mora num bairro de classe média na cidade; Marcelo é “o loirinho”, tem 11 anos e também pertence à classe média.

Além disso, não nos esqueçamos de que as garotas são minoria na turma. Em outras palavras, sugiro que, no jogo das desigualdades, essas garotas até o presente momento não dispõem de nenhum dispositivo de poder. No entanto, enquanto a raça, a classe social e a diferença de gênero podem parecer-lhes como condições irreversíveis nas relações, talvez o dispositivo de poder (ou de defesa) encontrado pelas garotas tenha sido as suas ações, as suas atitudes, os seus comportamentos, apesar dos mecanismos sociais de constrangimento que sofrem no cotidiano, os quais, sugiro, obtêm resultados satisfatórios apenas contextualmente.

Esse poder de ação encontra seu limite nas estruturas da sociedade e da instituição, mas, nessa “brecha” entre a liberdade de ação e o limite imposto pelas estruturas (*habitus*), as garotas estejam reestruturando seus comportamentos frente ao outro: garoto, professora ou diretora, ou seja, exercendo sua capacidade de *agency*.

Parto do pressuposto que a agressividade sempre foi associada ao homem, expectativa para o comportamento masculino. Como coloca Bourdieu (1995), o *habitus* masculino é construído em “espaços reservados” onde se realizam os jogos da competição, da honra e, no limite, da guerra. Estando excluídas deste espaço, as mulheres se manteriam no papel passivo de expectadoras:

“Na medida em que se dirige ou parece se dirigir à pessoa na sua singularidade - e até a suas extravagâncias ou a suas imperfeições - ou mesmo ao corpo (isto é, à sua natureza, na sua facticidade, que ela arranca da contingência, ao constituí-la

como *graça*, carisma, liberdade), a submissão feminina traz uma forma insubstituível de reconhecimento” (p.167)

Estou querendo dizer que, no “complexo” de dicotomias hierárquicas herdadas e construídas a partir do iluminismo, como dominação x submissão, por exemplo, a mulher (e o feminino) está sempre associada à: natureza, emoção, passividade, docilidade, graça, carisma... enquanto outro pólo, o homem (e o masculino) correspondem à cultura, razão, ação... Dessa forma, em oposição à docilidade, à graça e ao carisma (da mulher) estaria a agressividade (do homem, como também sugere Rubin, 1975).

Bourdieu (1995) nos mostra como entre os Cabila os poderes, as faculdades, deveres e qualidades são “virtudes” masculinas: a *virtus*, essência do *vir*, a virilidade associada, no ponto de honra, à violência heróica, à coragem na guerra, assim como entre os jovens de Florença no século XVI havia uma “ideologia da virilidade, da *virtú* e da violência, o que era uma maneira de se reservar a sabedoria, isto é, o poder” (Bourdieu, 1980, p.112)

Mas, se o poder está associado ao masculino (Bourdieu, 1995) e à masculinidade (Scott, 1988), a agressividade não deixa de ser um dispositivo de poder. Embora Bourdieu esteja pensando o masculino como referente ao homem, Butler (1991), ao sugerir que a associação homem-masculino e mulher-feminina constitui-se como uma ficção elaborada por uma matriz heterossexual, “descola” o gênero do biológico e me permite pensar numa nova configuração, na qual a mulher está se apropriando de expectativas construídas socialmente para os homens, como a agressividade. Portanto, re-significando elementos ditos masculinos.

O debate feminista e o fruto da luta do movimento feminista pela busca da “igualdade social” entre homens e mulheres podem ser pensados como agenciadores de uma mudança de atitude das mulheres em relação aos seus corpos e comportamentos. No entanto, penso que seria um reducionismo considerá-los como “a causa” desses novos comportamentos emergentes. No mundo contemporâneo, pós-moderno, vivenciamos uma multiplicidade de sistemas de significado e de representação cultural (Hall, s/d), através dos mais diversos dispositivos. No caso específico dessa pesquisa, vejo a necessidade de

explorar o papel da mídia na reconstrução das expectativas para o feminino como um entre outros elementos operantes.

A explícita preferência das crianças por programas de televisão como *Ratinho Livre*, *Márcia* e *Cine Privé* revela que múltiplas questões sociais estão entrando diretamente nas casas dessas crianças. No que se refere aos dois primeiros programas, essa heterogeneidade de questões sociais polêmicas é abordada de forma sensacionalista, através de um discurso agressivo dos apresentadores, os quais dão espaço para agressões verbais - e até mesmo físicas - entre os participantes dos programas ou quando dirigem a palavra a alguma pessoa pública. Essa postura da agressividade parece não ser marcada pelo gênero ou pelas idades, ou seja, seu acesso não é socialmente “proibido” às mulheres ou às crianças, possibilitando que as diversas idades e os gêneros “convivam” através da mídia.

Nos intervalos das aulas, a vice-diretora costuma colocar músicas para que as crianças dançam. Os grupos *É o Tchan!* e *Spice Girls* são os mais solicitados pelas crianças. Vê-se uma massa dançante de crianças, com um número maior de garotas, mas também a participação de um número considerável de meninos rebolando como as dançarinas do *Tchan!* Quanto ao grupo *Spice Girls*, a coreografia é basicamente reproduzida somente por garotas (eventualmente algum garoto as acompanham por alguns minutos). Vale lembrar que *Spice Girls* é um grupo inglês composto por cinco garotas que procuram passar uma imagem de garotas bonitas e agressivas, através do slogan “The world is female” (O mundo é feminino).

Sugiro que essa cultura da agressividade veiculada pela mídia nacional e internacional se apresenta como *non-gendered*. No entanto, também sugiro, baseada no discurso das professoras e da diretora, que a agressividade enquanto efeito, enquanto comportamento, ainda é tida como um elemento masculino, pertencente ao domínio masculino do poder. Nesse sentido, Viviane, Luciana e Ana são crianças socializadas nessa cultura da agressividade permitida e sancionada como “legal” que, embora seja acessível às mulheres, ainda não deixou de ser uma expectativa para o domínio do masculino. O fato torna-se visível nos comentários das professoras, como “Tem menina

aqui que é triste<sup>71</sup>! Parece menino!” ou “E as meninas façam o favor de se comportarem, e não querer se igualar aos meninos!” Quando as professoras ou a diretora se referem ao “mau comportamento” das garotas, a postura agressiva das meninas parece ser o elemento que mais as incomoda, ou aquele que elas menos conseguem entender ou aceitar.

Mas o que implica dizer que possa estar ocorrendo um fenômeno de re-significação de gênero pelas garotas? A coerência sexo-gênero é sustentada pelo discurso binário através da oposição associada homem-masculino x mulher-feminina, a partir de uma matriz heterossexual (Butler, op.cit.). Essa oposição implicaria numa hierarquia superior x inferior, respectivamente. No entanto, sendo sexo e gênero construções culturais, essas categorias podem recombinar-se criando novas configurações. Porém, apesar dos sujeitos recombinarem ou re-significarem as relações de gênero, “descolando” sexo e gênero, a oposição masculino-superior (poder) x feminino-inferior permanece, mas não em sua forma convencional, já que o masculino aparecerá como elemento re-significado - pelas garotas.

Butler (1990), pensando na relação entre homo e heterossexualidade, escreve que “Within lesbian contexts, the ‘identification’ with masculinity that appears as butch identity is not a simple assimilation of lesbianism back into terms of heterosexuality.” (p.124)

“[...] The structuring presence of heterosexual constructs within gay and lesbian sexuality does not mean that those constructs *determine* gay and lesbian sexuality nor that gay and lesbian sexuality are derivable or reducible to those constructs. Indeed, consider the dis-empowering and denaturalizing effects of a specifically gay deployment of heterosexual constructs.” (p.125)

Butler me oferece a ferramenta teórica para pensar o masculino e o feminino. Estou dizendo que Viviane, Luciana e Ana *não se apropriam* da agressividade enquanto elemento masculino numa “simples assimilação”, nas palavras de Butler. Seria uma visão binária e essencialista acreditar que esse elemento masculino seria incorporado,

---

<sup>71</sup> A palavra triste foi aqui usada no sentido de “levadas”, “não-comportadas” e “agressivas”.

justaposto à uma suposta “identidade feminina”. Assim como a sexualidade *gay* não pode ser reduzida aos constructos heterossexuais, a subjetividade e os comportamentos dessas garotas também não podem ser vistos como resultado de um constructo masculino.

A partir desse pressuposto, as subjetividades não seriam compostas por uma justaposição entre duas entidades distintas, chamada masculino e feminino; tal pensamento seria condizente com o discurso essencialista e binário dos opostos distintos e excludentes. Nesse sentido, sugiro que a agressividade, esse elemento que nossa cultura ocidental heterossexual associa ao domínio do “masculino”, seja re-significado quando incorporado pelas garotas, “filtrado”, “lido individualmente”, “subvertido” nas relações de poder do cotidiano, através de um processo de reestruturação interna dos valores culturais, sociais e morais dos sujeitos. No entanto, não me parece o caso de pensarmos em novas “identidades”, mas em posturas, de caráter pessoal e coletivo, agenciadas por uma determinada conjuntura local e particular de gênero, classe e raça que se constitui como uma “afinidade” entre as garotas da classe de aceleração. Citando Donna Haraway (1991), essas garotas estariam “actively rewriting the texts of their bodies...” (p.177).

Voltemos aqui a Bourdieu. Ao final do texto *Novas reflexões sobre a dominação masculina* (1996 [1994]), o autor ainda sugere as mulheres como objetos, alienadas de seus próprios corpos (um “corpo-para-o-outro”), já que “são fadadas a ser percebidas e se perceberem pelas categorias dos dominantes, ou seja, masculinas...” (p.39). Até aqui o autor não avança em nada além da sugerida universalidade da dominação masculina que expôs em *A dominação masculina* (1995 [1990]). No entanto, Bourdieu agora sugere que essa alienação apresenta-se em graus (relacionados à hierarquia social) e encontra limites. O autor cita então o caso das mulheres que, através da prática do esporte (e sugere que o fato também ocorra nas profissões intelectuais), transformam a relação com o seu corpo:

“[...] A transformação da relação ao corpo que provoca a prática do esporte acompanha-se de uma transformação profunda da sua relação com os homens. A transformação de sua relação subjetiva com seu corpo faz com que deixem de parecer femininas, quer dizer, disponíveis, ao menos simbolicamente. Sua relação

com o corpo se encontra modificada de tal maneira que elas não respondem ao que se espera socialmente de uma mulher”. (p.39)<sup>72</sup>

Essa descrição é simplesmente perfeita para as garotas da classe de aceleração, mas longe de serem esportistas ou intelectuais. E, se para Bourdieu a condição para a “desalienação” do corpo da mulher, no que se refere às expectativas sociais sobre ele, está intimamente ligada à hierarquia social, no sentido de quanto mais baixa a posição na hierarquia, maior a probabilidade de alienação<sup>73</sup>, as garotas da aceleração parecem “fugir à regra”. Não é o esporte, a atividade intelectual ou uma privilegiada posição social que lhes possibilita esse processo de “reescrever o texto de seus corpos”, como coloca Haraway, mas sim parece ser a posição social desprivilegiada que ocupam na estrutura, enquanto negras, pobres e alunas repetentes. Na transformação da relação com seus corpos, marcada pela incorporação da agressividade, parecem estar buscando uma mudança nas suas relações não somente com os homens (“os” dominadores), como sugere Bourdieu, mas com todos aqueles com os quais se encontram desniveladas socialmente: garotos brancos; garotos negros; garotas brancas; garotas e garotos negros ou brancos com idade e nível de conhecimento apreendido “em fase” com a estrutura da escola; garotos, garotas, homens e mulheres brancos ou negros de classe média ou alta... enfim, todas as configurações sociais às quais elas não pertencem e que, de alguma forma, têm alguma “vantagem” social sobre elas.

### **Gênero nas atividades físicas e esportivas**

---

<sup>72</sup> Essa citação me lembrou a personagem central do romance da feminista lésbica Radclyffe-Hall, *The well of loneliness* (1951 [1928]). A personagem, Stephen Gordon, desde a infância desenvolveu o gosto pelo esporte, o que transformou seu corpo, numa época (início do século na Europa) em que tal estética musculosa não era em nada aprovada às mulheres: “And now life was full of new interest for Stephen, an interest that centred entirely in her body.” (p.55). Além disso, era extremamente intelectualizada, devido à influência de seu pai. E, por fim, era lésbica. Toda essa incorporação de atitudes provocavam, na sociedade, perturbações múltiplas e em vários níveis, como no comentário de uma outra personagem do romance: “Miss Stephen’s quite different from the other young ladies - she’s got none of their pretty little way - it’s a pity!” (p.13), ou ainda sendo classificada como um “desastre social”.

<sup>73</sup> “[...] A alienação ligada ao fato de ter um corpo visível [...] tem graus, ela é mais potente quando mais se desce na hierarquia social.” (Bourdieu, 1996 [1994], p.39).

*Society tells girls in all kinds of ways that they must accept and take on femininity by giving up sports and active behaviour in general.*

Judith Halberstam

Em *A dominação masculina* (1995 [1990]), Bourdieu escreve:

“[...] Excluir a mulher da *ágora*<sup>74</sup> e de todos os lugares públicos onde se jogam os jogos comumente considerados como os mais sérios da existência humana, tais como os da política ou da guerra, é impedir-lhe de fato de se apropriar das disposições que se adquirem na frequência a estes lugares e a estes jogos...”  
(p.158)

Bourdieu está se referindo aos jogos sociais e de poder, mas utilizo a citação para pensarmos os jogos esportivos, nos quais a hierarquia das divisões de gênero se reproduzem, como no caso do futebol, até pouco tempo de domínio exclusivamente masculino. E, como demonstraram as crianças, essa exclusividade não parece ter se acabado. Pensando numa “exaltação furiosa dos valores masculinos” (op.cit, p.157), ou pensando em uma “defitition of male pursuits as more valuable than female...” (Rich, 1980, p.639), o futebol, associado ao sexo e ao gênero masculino, ao excluir a participação das mulheres como jogadoras, excluem-nas das relações que são articuladas no imaginário desse esporte, ao menos como agentes. Segundo Bourdieu, uma vez excluídas dos jogos (de poder), as mulheres participam por intermédio dos homens, seus maridos ou filhos.

Na citação inicial Bourdieu também se refere aos jogos da honra entre os Cabila, cujos jogadores são inquestionavelmente os homens, já que o desafio e a honra são tidos como “qualidades de homem”. Durante as guerras entre tribos (no que culminavam os jogos de honra), a mulher participa “encorajando” os homens, exaltando “a honra e o poderio da família” (Bourdieu, 1995 [1966]). Em outras palavras, a participação da

---

<sup>74</sup> Na sociedade Cabila, local público, político e de domínio dos homens.

mulher é visível, mas sempre de forma marginal, intermediária ou representando a família, mas nunca como agentes.

Penso que da mesma forma podemos analisar a participação das mulheres no mundo do futebol. Mulheres fiéis aos times dos maridos, dos filhos ou da família, torcedoras assíduas que raramente (ou nunca) pisam num estádio, a menos que sejam jovens na condição de animadoras de torcida, hoje comum nos campeonatos. Esses são os lugares que cabem às mulheres na estrutura dos jogos de futebol. Como jogadoras, sentem os mecanismos de exclusão operando, num campo historicamente masculino.

Mas sugiro ainda que essa exclusão das mulheres no futebol tem sido repensada em certas sociedades. Assim como nos Estados Unidos a disseminação do futebol feminino vêm crescendo e ganhando espaço na mídia, no Brasil a visibilidade do interesse feminino no futebol também tem começado a ganhar espaço e eventualmente a mídia tem apresentado a questão. E, ao que parece, essa reivindicação feminina pelo acesso à prática indiscriminada do futebol tem sua base no discurso da igualdade de gênero e na associação do futebol ao poder masculino, como numa propaganda veiculada no momento pela TV Cultura sobre os *Direitos Humanos das Mulheres*. Nessa propaganda, figuram personalidades femininas famosas, como atrizes e modelos, em “quadros” que associam certas imagens das mulheres aos direitos. Em um dos quadros vemos uma jovem vestida com um uniforme de futebol (a qual é na realidade uma jogadora brasileira de futebol feminino que vêm ganhando certa visibilidade como “rainha das embaixadas”, tendo sido entrevistada ultimamente em programas de auditório e de variedades) mostra suas habilidades com a bola e, ao seu lado, a palavra referente a um dos “direitos humanos das mulheres”, o qual o quadro procura representar: “poder”.

No entanto, sugiro que, nesse “espaço masculino”, àquelas que ousam invadi-lo, lhes é atribuída uma masculinização incondicional, dado que o futebol não está associado apenas ao sexo masculino, mas ao gênero masculino, à fisicalidade e à agressividade (incluindo a violência entre as torcidas). Além disso, já vimos com Bourdieu (1996 [1994]) como se altera a relação da mulher com seu próprio corpo na prática de esportes,

podendo transformá-lo de tal maneira que se distancia das expectativas sociais para o gênero “feminino”. Nesse sentido, Britzman (1996) cita um exemplo empírico:

“O periódico *Gay Community News* (1991) noticiou uma briga entre pais durante um jogo de futebol feminino. Uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time feminino adversário parou o jogo para exigir ‘provas’ do gênero da goleira. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, o pai, agora com o apoio de outros pais, exigia uma inspeção pessoal.” (p.77)

Segundo a autora, essa garota “provavelmente se tornará o ‘projeto pedagógico’ de algum/a professor/a” no intuito de “refeminizá-la” (p.78). Britzman sugere a existência de “economias de afeto” neste processo, ou seja, a garota passará a ser avaliada e “recompensada” de acordo com sua “capacidade de ‘obter’ o gênero correto” (ibidem), através de uma lógica que sugere a obtenção do “gênero correto” seguida da “obtenção” da heterossexualidade. Dessa forma, e como referido anteriormente sobre as garotas da aceleração, a aceitação social da garota depende de um capital sexual legitimado através da exibição da heterossexualidade feminina, como uma das formas de normalização da heterossexualidade. E, assim como sugere Martin (1998), Britzman também acredita que “as garotas não têm oportunidade de compreender e explorar os significados de seus corpos...” (p.79), no mesmo sentido em que Cahn<sup>75</sup> (apud Halberstam, 1998) escreve que

“Women’s athletic freedom requires that certain attributes long defined as masculine - skill, strength, speed, physical dominance, uninhibited use of space and motion...” (p.272)

Em outras palavras, o esporte exige das mulheres aquilo que Martin (1998) denomina “comportamento relaxado”, ou seja, a utilização e exploração do espaço físico pelo corpo e a liberdade de movimento do próprio corpo. Esse tipo de comportamento, segundo a autora, é encorajado, desde a tenra infância, apenas nos garotos, através de vários mecanismos e intuições. Por sua vez, as garotas são encorajadas a adotarem

---

<sup>75</sup> Cahn, Susan. *Coming on strong: gender and sexuality in twentieth century women’s sport*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

“comportamentos formais”, que restringem seus movimentos corporais e não favorecem a exploração do espaço físico, como certos tipos de roupas e adornos “femininos”, assim como os tipos de brincadeiras e atividades “permitidas”, onde, complemento, muitos esportes não estão incluídos. Assim sendo, a garota que pratica um esporte que exige comportamentos relaxados tem acesso à práticas corporais “tipicamente masculinas” e, portanto, à uma releitura de seu próprio corpo. Analogamente, como pude perceber em minhas pesquisas, alguns garotos que declaram seu desinteresse pelo futebol (como Sandro, na pesquisa anterior [Souza, s/d] e Jonas) são “feminizados” por seus grupos, ao mesmo tempo em que a excelente performance nos esportes é um dos elementos que garantem um lugar privilegiado para Diego na hierarquia das masculinidades de seu grupo.

Dos 11 garotos da 4ª. B, 6 responderam (questionário 3) que jogar futebol é o que mais gostam de fazer, sendo que dois deles, Diego e Bruno, também incluem o assunto quando a questão foi “Meu maior sonho é...”, ou seja, almejam serem jogadores de futebol. Nenhuma garota revelou interesse ou prática no futebol nas respostas a esse questionário, mas nas questões sobre as vantagens e desvantagens em ser menino e menina, quatro crianças citam o futebol como atividade “reservada” aos garotos: Bruno e Diego, que vêem o fato como uma vantagem para os meninos, e Eliane e Camila, que lamentam a interdição das garotas no futebol. Além disso, nas redações e nos desenhos (através da representação metonímica da bola associada sempre aos garotos) as crianças apresentam a preferência pelo futebol como uma “característica” masculina. Cito ainda uma episódio quando algumas crianças da aceleração fizeram uma pesquisa, oralmente, sobre o esporte favorito da sala. Os garotos, todos ao mesmo tempo, gritavam “Futebol! Futebol!” e levantaram seus braços, declarando seus “votos”, com exceção de Jonas, que recebeu o comentário de Henrique: “Só esse bicha não gosta de esporte nenhum!”. Nesse momento, a “marginalidade” de Jonas ainda foi reforçada por outro garoto, que o chamou de “gay”. Esse episódio, aliado às colocações acima, revela que, ao menos para a 4ª. B, o futebol (e o esporte em geral) não está somente associado ao sexo e ao gênero masculinos, mas inclui a questão das performances de masculinidade e virilidade.

Mas há um outro fato interessante sobre as atividades esportivas da 4ª. B. Apesar da preferência declarada dos garotos pelo futebol, o jogo que resulta em campeonatos entre as 4as. séries é a queimada. Diego, considerado “o melhor jogador” de queimada, é o mesmo que aspira ser um jogador de futebol profissional. Penso que a “opção” pelos jogos freqüentes de queimada, ao invés de futebol, se deve graças ao número reduzido de garotos nas quartas séries “em fase”, em detrimento de uma quantidade duas vezes maior de meninas. No entanto, a prática da queimada não “feminiza” os garotos, fato que, no entanto, ocorria em minha pesquisa anterior (Souza, mineo, s/d), na mesma escola, dois anos antes da pesquisa atual. Um dos garotos do grupo estudado, Sandro, tinha sua masculinidade questionada por seus colegas, entre outros motivos, porque preferia a queimada ao futebol, a qual, para aquele grupo, era considerada “jogo de menina”.

No entanto, ao final do ano, os garotos já não se interessavam mais pela queimada e realizavam partidas de futebol, enquanto as garotas realizavam outras atividades quaisquer. Segundo a professora, no início do ano houve algumas tentativas de partidas de futebol interativas entre os gêneros, mas “não deu certo” porque “eles [os meninos] são muito brutos! Não dá pra misturar [os gêneros]!”.

Na classe de aceleração, *a priori*, as relações das crianças com o futebol não ganham contornos muito diferentes nas respostas as questionários. Apenas quatro dos dezesseis garotos não citam os futebol nos questionários como atividade predileta, sendo que João sonha em ser um jogador de futebol. Das sete garotas, no que se refere aos esportes, apenas Viviane escreve preferir vôlei e futebol, concomitantemente, e Daiana, basquete. As demais garotas sequer citam qualquer atividade esportiva. Já nas respostas sobre as vantagens e desvantagens dos gêneros e nas redações, vimos que as garotas sentem-se desprivilegiadas pela obrigação do trabalho doméstico em detrimento do acesso ao futebol e à rua como domínio masculino. Em outras palavras, enquanto a maioria das garotas da 4ª. B parecem ver a preferência pelo futebol como uma “característica inata e inquestionável” dos garotos e não apresentam nenhum interesse pela prática desse esporte, as meninas da classe de aceleração apresentam a questão como uma vantagem dos garotos, vantagem à qual gostariam de ter acesso mas que lhes é interdita diante da necessidade de realização do trabalho doméstico. Dessa forma, para

as garotas as aceleração, a divisão de atividades entre os gêneros é percebida de forma incorporada nas relações sociais em que estão inseridas, mas como formas impostas e questionáveis. O questionamento das garotas da aceleração, no entanto, não se limita ao discurso contra o acesso que lhes é negado à prática do futebol, mas parece ser resultado também de formas experienciadas estruturantes desse discurso.

Antes de todas as aulas de Educação Física, quando a professora discutia com as crianças a “disciplina” a as atividades que seriam realizadas fora da sala de aula, as garotas, especialmente Ana e Viviane, explicitavam sua preferência pelo futebol. Muitas vezes a classe concordou, mas, antes da metade da aula, a atividade já havia sido modificada. Em outros momentos, já na sala de aula os garotos declaravam se recusar a jogar com as meninas. Segundo uma professora da outra turma me revelou, os garotos, certa vez, solicitaram à professora que a atividade fosse trocada pois não queriam jogar com as meninas, *devido ao excesso de agressividade destas contra os meninos* durante do jogo. E podemos acreditar na veracidade dessa possibilidade uma vez que a maioria das garotas da aceleração, apesar da idade semelhante a dos garotos (ou mesmo inferior), apresenta uma constituição física muito mais desenvolvida, inclusive em altura, do que a maioria dos garotos da sala. Essas garotas e um número reduzido de garotos fisicamente mais desenvolvidos da classe de aceleração correspondiam às categorias nativas de “grandes” e “pré-adolescentes”, que acabava por classificar a classe de aceleração como um todo nestes termos e que marcavam sua “diferença”, perigosa para as relações sociais na instituição, no que se referia à agressividade<sup>76</sup> e sexualidade. A possibilidade das garotas manifestarem o interesse nos jogos de futebol, no entanto, apenas sobreviveu até a chegada de Vera. Para Vera, as garotas da aceleração eram indisciplinadas mas eram “garotas”, o que, em sua concepção, correspondia ao clássico “sexo frágil”. Antes de uma aula de educação física, ouvi Regina questionando: “Professora, os meninos jogam... As meninas também não podem jogar futebol?” Vera: “Pode só com os meninos da classe, que já conhecem vocês e vão ter cuidado com vocês. Ou num cantinho, só vocês!”.

---

<sup>76</sup> A agressividade dos “grandes” contra os “pequenos” (alunos de outras séries), principalmente no horário do intervalo, era fato que diariamente provocava a preocupação dos professores e da diretoria, assim como discussões informais sobre o assunto. No segundo semestre, a medida tomada foi a de separação do

Por outro lado, Vera incentivava a participação da aceleração nos jogos de queimada, mas visualizando um certo propósito: “Vocês deviam aproveitar essa oportunidade. A 4ª. série é a única que tá dando essa oportunidade de participar do campeonato de queimada, junto com eles, sem discriminação.”<sup>77</sup> Vemos que a marginalização da classe de aceleração era fato explícito entre as crianças e a professora. Ao mesmo tempo em que Vera se preocupava em “reintegrar” a classe à posição de “normalidade” na instituição, também centralizava seus esforços no sentido de “reintegrar” às garotas ao ideal da feminilidade (ou, nas palavras de Britzman, de “refeminizá-las”), fosse através das palavras (como “menina tem que se colocar no seu lugar”), através do tratamento diferenciado ou da distribuição diferenciada de tarefas e atividades. E é interessante notar que Vera não desestimulava as garotas na prática do futebol, mas criava uma divisão de gênero dentro do esporte, onde as garotas, supostamente frágeis, necessitavam do “cuidado” dos meninos. Ou então, que jogassem entre elas, sem a intervenção masculina que poderia “machucá-las”. Ou seja, mesmo aparentemente aceitando a prática do futebol pelas garotas, Vera reproduzia a hierarquia de gênero dentro do esporte, mantendo posições diferenciadas na prática do esporte, entre força (masculina) e fragilidade (feminina), assim como no discurso da professora da 4ª. B.

Dada a desigualdade de gênero sustentada pela professora no que se refere à capacidade física para a prática do futebol e a resistência dos garotos em aceitar partidas interativas com as garotas, percebi que, desestimuladas, com o passar do ano elas se limitaram a jogar o que as professoras ou a maioria da classe (composta por meninos) decidia, apenas ocasionalmente manifestando seus interesses pessoais pelo futebol, sempre ignorados nestas situações. Não lhes era dito que o futebol era proibido às mulheres, mas a falta de incentivo e as tentativas de exclusão, fosse pelo discurso ou pelo comportamento dos garotos e da professora, operavam como mecanismos sutis de controle e repressão do corpo das garotas e de reprodução das hierarquias de gênero.

---

“recreio” da classe de aceleração em horário distinto do restante dos alunos da escola, revelando mais uma ação institucional de diferenciação e marginalização da classe de aceleração.

<sup>77</sup> “Convite” à Classe de Aceleração que despertou a indignação das “crianças”.

Sugiro, no entanto, que essa tentativa de “refeminização” das garotas exercida pela escola no que se refere ao futebol tenha obtido um resultado situado, ou seja, nas relações produzidas e reproduzidas na escola. Quero dizer que essa exclusão percebida e incorporada é contextual e não necessariamente se estende às relações que as garotas vivenciam em outros grupos sociais. O comentário se estende às garotas da 4ª. B, cuja participação nos jogos de futebol foi proibida pelas professoras devido ao discurso da agressividade dos meninos.

### **Violência, infância e gênero**

*The heterosexual virtue that dictates what is a woman also prescribes what is violence. [...] A woman, by definition, is not violent, and if violent, a female is not a woman.*

Jeffner Allen<sup>78</sup>

Segundo Rubin (1975) e Rich (1980), a agressão e a violência (física e simbólica) masculinas seriam formas pelas quais os homens mantêm sua dominação sobre as mulheres e garantem seu “poder masculino”. Da mesma forma, para Bourdieu (1995) a dominação masculina se dá por meio da violência simbólica. Tenho sugerido, ao longo deste trabalho, que a agressividade, assim como a violência, são apresentadas pelo discurso hierárquico de gênero como “características próprias” do gênero masculino, bem como as concepções das crianças também nos revelaram uma associação dos homens à força física, à coragem etc. Segundo Cornwall and Lindisfarne (1984), no dicionário inglês Shorter Oxford de 1973, encontramos a seguinte informação:

“ ‘Masculine’ may describe attributes, actions and productions as well as certain inanimate objects which are connected with the male sex because of some essential quality, such as relative superiority or strength.” (p.11)

---

<sup>78</sup> ALLEN, Jeffner. *Lesbian Philosophy: explorations*. Palo Alto: Institute of Lesbian Studies, 1986.

Nesse sentido, quando sugiro que as garotas da aceleração “re-significam” o gênero masculino, rompendo com o ideal da linearidade entre sexo e gênero, refiro-me a um processo de releitura de gestos e atitudes socialmente esperadas dos garotos, experienciadas em corpos femininos. Se, como defendem os teóricos da corporificação, o corpo é uma forma de perceber o mundo, seria impossível acreditarmos numa apropriação “bruta” no gênero masculino no corpo feminino. Na articulação entre corpo sexuado e gênero, sugiro que as garotas incorporam e reelaboram o gênero masculino, ou seja, incorporam e reelaboram os “atributos” socialmente definidos como específicos do gênero masculino, no caso, a relação entre a agressividade, a violência e o poder.

Nesse processo, penso que a mídia, através da cultura de massa, têm tido um papel fundamental na disseminação de uma cultura da agressividade que não distingue os gêneros. No mesmo sentido, Peralva<sup>79</sup> (apud Lucinda et al., 1999) sugere “a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência” (p.32) entre crianças e jovens em idade escolar. Considerando que a agressividade e a violência não são categorias utilizadas nos discursos das crianças, mas sim no discurso dos adultos com os quais interagem (escola, família, mídia), vejamos como as concepções de agressividade e de violência têm sido apropriadas teoricamente na análise de fenômenos sociais, quais as diferenças entre essas duas noções, de que formas a mídia as apresenta e como as crianças recebem e reinterpretem informações sobre agressividade e violência (sobretudo no que se refere às relações de gênero), procurando visualizar como a violência simbólica opera nesse processo.

Arendt (1985 [1970]) cita a conclusão de um relatório oficial norte-americano de 1969 sobre a violência na América: “ ‘A força e a violência parecem ser técnicas bem-sucedidas de controle social e persuasão...’ ” (p.12). No entanto, a autora, pensando do domínio da política, escreve que poder, força, autoridade e violência são palavras que correspondem a fenômenos distintos, tanto linguisticamente quanto em relação aos seus significados históricos. O poder jamais pode ser tido como propriedade individual, já que existe apenas em seu estado de grupo, como pertencente a um grupo unido. As

---

<sup>79</sup> PERALVA, A. “Escola e violência nas periferias urbanas francesas”. In: *Contemporaneidade e Educação*, ano II, n.2, 1997.

qualidades individuais que manifestam-se em relação a outras coisas ou pessoas, mas de forma independente destas, a autora designa por “vigor”. Próxima ao vigor, encontra-se a violência, de caráter instrumental, sendo que os instrumentos da violência são utilizados para a multiplicação do vigor. Por força a autora entende “a energia liberada através de movimentos físicos ou sociais” (p.24), ao passo em que a autoridade, numa concepção bastante semelhante a de Bourdieu, não apresenta a necessidade de coerção ou persuasão, já que está pautada no respeito e no reconhecimento passivo entre pessoas que se apresentam em posições opostas na relação: quem detém a autoridade e quem deve obedecer. Segundo Arendt, enquanto a violência procura “justificativas pelo fim que busca” (p.28), para o poder não há necessidade de justificativas, mas de legitimidade. Apesar de suas distinções, escreve que o poder e a violência geralmente combinam-se ou apresentam-se juntos, mas vejamos de que forma:

“[...] O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder. Tal coisa significa que não é correto pensar na não-violência como o oposto da violência; falar do poder não-violento é realmente uma redundância. A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo.” (p.30-1)

Segundo Costa (1984), Arendt subordina a violência ao poder. Na concepção do autor

“O poder só existe quando exercido. Fora desta condição não existe poder. E, uma vez que o poder instrumentalizado sempre exprime os interesses da dominação, todo poder é violento.” (p.168)

No entanto, Costa questiona o pressuposto de que a violência é condição necessária da cultura, “modo com que o pensamento moderno habituou-se a pensar na violência” (p.18). Nesse sentido, cita nas ciências sociais o trabalho de Bourdieu e Passeron (1980). Segundo Costa (op.cit.), para os autores, não há cultura sem violência.

Se o “*arbitrário cultural* é produto de um *necessário sociológico*”<sup>80</sup>, reprodutor das relações de força, o sopro fundador da cultura é a violência. Todo ato de reprodução cultural é simbolicamente violento.” (p.18) Mas Costa sugere que os autores ignoram o fato de os grupos sociais envolvidos nas relações de força também são produtos culturais, o que então nos possibilitaria pensar não somente na ação da violência sobre a cultura mas também da cultura sobre a violência. No entanto, Costa não inclui na sua discussão com os autores a noção de *habitus*. Essa noção é apresentada por Bourdieu como o principal meio de reprodução do arbitrário, sendo os grupos sociais “moldados” por esse *habitus*, o qual é um produto cultural. Nesse sentido, (e discordando de Costa), sugiro que no trabalho de Bourdieu e Passeron, o cultural, através da noção de *habitus*, está presente de forma interdependente com a questão da violência simbólica, sustentando-a. E eis onde reside minha crítica à teoria de Bourdieu: a reprodução das diferenças culturais é “encarcerada” pela violência simbólica.

Assim como Bourdieu e Passeron, Colombier et al. (1989) situam sua discussão sobre violência na escola e se referem explicitamente à violência simbólica apenas na terceira parte do livro, mas o trabalho todo apresenta essa questão, ao sugerir no início, por exemplo, que “(a) violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre elas” (p.17) ou ainda que a escola “impõe aos corpos uma ordem uniforme, hierarquizada, à qual não há meio de fugir: regras, controles, punições, dominação, são os meios habituais de disciplina” (p.18). Os autores sugerem que algumas atividades físicas na escola têm o intuito de evitar a passagem da agressividade para os atos violentos. Colombier et al. não desenvolvem a questão, mas Costa (1984) apresenta uma distinção, segundo a qual a “(v)iolência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos”. (p.30) Esse desejo pode ser consciente e voluntário ou não. Na verdade, Costa relaciona agressividade à animalidade, ao “instinto”, e a violência à elaboração humana, cultural, sobre a agressividade.

---

<sup>80</sup> O autor define por *necessário sociológico* ou *necessidade sociológica* as “relações de força determinadas pelos grupos ou classes dominantes” (Costa, 1984, p.18), a partir da citação de Bourdieu e Passeron (1982 [1970]): “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente *necessária* na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto, e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem.” (Bourdieu e Passeron apud Costa, op.cit., p.17-8)

“[...] O objeto de sua agressividade [do homem] não só é arbitrário como pode ser deslocado. [...] É porque o *sujeito violentado* (ou o observador externo à situação) percebe no *sujeito violentador* o *desejo de destruição* (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a *ação agressiva ganha o significado de ação violenta*”. (idem)

É nesse sentido de utilizo o termo agressividade para me referir ao comportamento das crianças, ou melhor, de que *essas ações apenas ganham um significado de violência a partir do julgamento externo, dos professores, dos pais, da sociedade, e para estes*, ao passo em que as crianças não parecem associar seus comportamentos a algum tipo de violência, o que talvez mais se aproxime do que Costa chama de “manifestação agressiva sem desejo de destruição” (p.31), quando os sujeitos “não sentem a agressão corporal como violenta” (p.32). Para Costa, a violência sempre possui um desejo de destruição; a agressividade, não necessariamente. Essa definição pode corresponder à certas ações das crianças, como quando brigam fisicamente em caráter de brincadeira e diversão. Entretanto, não consigo conceber outras ações agressivas das crianças sem uma conotação destrutiva, como quando apropriam-se das diferenças raciais, estéticas ou de classe a fim de “atingir” o outro em momentos de conflito. Relembro que não se trata de violência, mas de posturas agressivas distintas. Nesse sentido, talvez a noção de “agressão social” (Galen & Underwood, 1997) corresponda à essas ações:

“Like physical aggression, social aggression is also directed toward inflicting harm another, but it achieves this goal in a different way. Social aggression is directed toward damaging another’s self-esteem, social status, or both, and may take direct forms such as verbal rejection, negative expressions or body movements, or more indirect forms such as slanderous rumors or social exclusion.” (p.589)

Nesse sentido, sugiro que as ações das crianças estudadas são incorporadas, performaticamente, dentro de uma configuração de combinações de possibilidades do que se chama de “agressividade”, incluindo a agressão social (que inclui a agressão verbal e a exclusão social), a agressão física (que ao meu ver também é social), e o

intuito de prejudicar o outro ou não. Não importa a combinação que caracteriza uma ação agressiva, esta só ganha o caráter de violência a partir do julgamento externo ou de uma das partes envolvidas na ação. No caso desta pesquisa, sugiro que *qualquer ação agressiva das crianças ganha o rótulo da violência apenas por meio das concepções dos adultos, ou seja, através da violência simbólica imposta pelos adultos.*

É nesse sentido de violência que estou sugerindo que Colombier et al. tematizam a violência na escola, assim como Lucinda et al. (1999), as quais explicitam essa distinção entre agressividade e violência mas centram-se na discussão da questão da violência, pautando-se também nos trabalhos de Arendt e Costa.

“[...] Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição.” (Fukui<sup>81</sup> apud Lucinda et al., op.cit., p.20)

Segundo as autoras, as brigas e as agressões entre alunos e alunas constituem a forma de violência mais comum nos relatos daqueles envolvidos com a instituição escolar diretamente, como os educadores, os pais e os alunos. Nesse sentido a afirmação aproxima-se muito com as observações desta pesquisa, ainda mais quando as autoras incluem a questão da “exploração dos mais novos pelos mais velhos” (p.32) - onde voltamos ao nosso binarismo pequenos x grandes ou crianças x pré-adolescentes. Esses atos, sugerem, são banalizados no cotidiano escolar e justificados como próprios da idade ou “da condição sociocultural e econômica do jovem” (idem), discurso corrente também entre as professoras desta pesquisa.

“A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção de mundo justamente em termos de relação de

---

<sup>81</sup> FUKUI, L. “Segurança nas escolas”. In: ZALUAR, A. (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e auto-reprodução de uma cultura da violência.” (Peralva apud Lucinda et al., op.cit, p.32)

E na página seguinte a autora completa que “(o) desenvolvimento de tal cultura... só é possível porque ocorre à margem do mundo dos adultos” (idem, ibidem). É interessante notarmos que, se de acordo com Peralva a cultura da violência na escola entre os jovens só se dá na possibilidade de separação com o mundo dos adultos (separação esta que vimos com Ariès, 1980), lembremos que é o mesmo mundo dos adultos quem rotula os comportamentos juvenis agressivos como violentos. Ou seja, *é através da relação entre distanciamento físico e dominação simbólica que a sociedade adulta legitima a existência das violências infantil e juvenil*. E, se de acordo com Lucinda et al. (op.cit.), essas atitudes “violentas” são banalizadas no cotidiano escolar, Costa (op.cit.) completa que “(e)ssa banalização da violência é, talvez, um dos aliados mais fortes de sua perpetuação” (p.34), ao passo em que “a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência.” (Lucinda et al, op.cit., p.25) E é nesse processo de banalização do que Peralva denomina “cultura da violência” que situo as ações das crianças dentro de uma “cultura da agressividade”, a partir de leitura desprovida de violência que elas fazem de suas próprias ações.

Um dos veículos estruturais dessa cultura de massa, sugiro, é constituído pela mídia, ou “mídia de massa”, como coloca Hall (1993), referindo-se à televisão, à imprensa e ao rádio.

“The mass media cannot imprint their meanings and messages on us as if we were mentally *tabula rasa*. But they do have an integrative, clarifying, and legitimating power to shape and define political reality, especially in those situations which are unfamiliar, problematic, or threatening: where no ‘traditional wisdom’, no firm networks of personal influence, no cohesive culture, no precedents for relevant action or response, and no first-hand way of testing or validating the propositions are at our disposal with which to confront or modify their innovatory power.” (p.73)

Para Hall, a mídia se constitui como agente primário e secundário de significação, no sentido de que tanto pode gerar informações e explicações quanto reforçar os discursos de outros agentes no que se refere à reprodução das estruturas de dominação no discurso público, mas esclarece que a mídia é apenas uma das várias instituições que através das quais os processos de significação se realizam, ou poderíamos dizer, uma das instituições por meio das quais a violência simbólica opera.

Já Felson (1996) tematiza especificamente os efeitos da mídia de massa sobre comportamentos agressivos. Segundo o autor, a competição econômica por espectadores, especialmente os jovens, colocou as representações de violência pela mídia numa posição privilegiada. Felson descreve as distintas concepções de agressão (que inclui ou não o desejo de prejudicar o outro) e associa o conceito de violência à agressão física. O autor cita vários trabalhos que sugerem que a exposição à violência na mídia pode ter um efeito em comportamentos agressivos, no mínimo, a curto-prazo. Mas, particularmente, Felson sugere apenas “efeitos situacionais” numa relação entre fatores individuais e exposição à mídia. O autor cita Bandura<sup>82</sup>, para quem a televisão pode moldar as formas incorporadas de comportamento agressivo e sugere ainda que a televisão informa aos receptores as “conseqüências positivas e negativas” do comportamento violento: “[...] Audiences can be expected to imitate violent behavior that is successful in gaining the model's objectives in fictional and nonfictional programs.” (p.118). Mas, segundo ele, quando a violência é justificada ou não é punida, diminui a preocupação do espectador sobre suas conseqüências.

Felson nos lembra que geralmente a violência na televisão está presente nas atitudes, seja nas ações do protagonista ou do “vilão”. A diferença é que o protagonista utiliza-se da violência para ou para justificar os fins, ao passo em que o vilão apresenta uma violência “ilegítima”. Em outras palavras, sugere Felson, a mensagem é a de que certas formas de violência não necessárias e reconhecidas, como no caso da auto-defesa, mas a violência que visa a criminalidade faz parte “do mal” (já que o imaginário dos

---

<sup>82</sup> BANDURA, A. “Psychological mechanisms of aggression”. In: GEEN, R. G., DONNERSTEIN, E. I. (eds.). *Agression: theoretical and empirical reviews*. New York: Academic, 1983.

filmes costuma se pautar na dicotomia do bem *versus* o mal), sendo que, na ficção, o vilão sempre é punido.

Escreve ainda o autor que alguns fatores limitam os efeitos das mensagens sobre legitimidade e conseqüências da violência, como o fato de que os contextos e provocações violentas apresentadas pela televisão não correspondem às experiências práticas dos telespectadores, que levam em conta essas experiências antes de incorporarem comportamentos agressivos. E o autor ainda nos oferece informações que nos remetem novamente à discussão anterior sobre a agressividade, lida pelas crianças de forma desprovida de violência:

*“Finally, some young children may miss the more subtle aspects of television messages, focusing on overt acts rather than on the intentions or contexts in which such acts occur. Collins et al (1984)<sup>83</sup> found that kindergarten and second grade children were relatively unaffected by an aggressor’s motives in their understanding of a violent program. They focus more on the aggressiveness of the behaviour and its ultimate consequences.”* (p.119, grifos meus)

Essa violência e agressividade disseminadas constituem um dos marcadores das várias configurações sociais nas quais situam-se as crianças desta pesquisa. Galen & Underwood (op.cit.) sugerem a incorporação da agressão social entre garotas, enquanto a agressão dos garotos seria mais no sentido da agressão física e verbal. No entanto, tanto na classe de aceleração quanto na 4<sup>a</sup>. B, garotos e garotas utilizam-se da agressão social, assim como as garotas da aceleração incorporam a agressão física e verbal, ao passo em que o fenômeno também ocorre na 4<sup>a</sup>. B, mas numa proporção menor e ocasionalmente.

*“Psychologists and educators may focus less on forms of aggressive behaviour among girls because traditional definitions of aggression emphasize behaviours more typical of boys, such as physical fighting.”* (p.589)

Se, como escrevem os autores, essa crença é sustentada pelos profissionais no que se refere às relações de gênero entre crianças, onde situaremos a agressividade das

---

<sup>83</sup> COLLINS, W. A. et al. “Observational learning of motives and consequences for television aggression: a developmental study”. In: *Child Development*, v.45, 1984, pp.799-802.

garotas da aceleração, num espaço entre a violência simbólica dessa crença e da violência e agressividade disseminadas pela mídia?

Como coloca Felson (op.cit.) os efeitos da mídia são dados levando em conta vários fatores individuais. Em outras palavras, penso que os efeitos são reelaborados em subjetividades localizadas em configurações sociais específicas. Dessa forma, quando sugiro a influência de um programa de televisão que incentiva o comportamento violento, considero que o significado da informação elaborado por Bruna, da 4<sup>a</sup>. B, certamente será diferente do efeito simbólico causado em Viviane, da classe de aceleração, assim como para Mauro também poderá adquirir um significado distinto. Classe, raça, gênero, estética, desempenho escolar e outras variantes formam configurações específicas nas quais cada criança está inserida e que servirão como “filtros” no processo de leitura de informações pelas crianças. Nesse sentido, considerando que a maioria dos alunos e alunas da classe de aceleração pertencem a classes sociais desprivilegiadas, sugiro que entrem em contato com outras práticas e preferências relacionadas aos seus grupos sociais. Exemplificando, enquanto as crianças da 4<sup>a</sup>. B demonstravam sua preferência por músicas que tematizavam o amor romântico ou músicas infantis, como as da dupla Sandy & Júnior, as crianças da aceleração cantavam em sala de aula um *rap*, cuja autoria era originária do bairro São Fernando, um dos bairros estigmatizados da cidade. O *rap* era conhecido por várias das crianças da sala, e William me disse que sua prima possuía uma gravação da música em fita cassete.

“Conheço um cara que se chama Pepeu  
Ele dança *rap*, mas melhor do que eu  
Nasci, cresci no bairro São Fernando  
Quem entrar na minha eu vou logo atirando  
Cantei um *rap* pra quem gosta de roubar  
Roubei uma calça preta e um tênis Nike  
Falar em bicicleta, roubei uma Mountain Bike  
Chego em casa vou direto pro banheiro  
Meu pai bate na porta: ‘sai daí, seu punheteiro’  
Pego o ônibus, vou pro Padre Manigete  
Cobrador filho da puta, jogou eu pela janela  
Caí de quatro com o pau arregaçado  
Passou uma velhinha e vou eu pro delegado  
Delegado tinha cara de urubu  
Mandou eu tomar no rabo

Eu mandei tomar no cú  
Por isso que o Brasil não vai pra frente  
Tem muita gente cortando pinto de criança  
Pra fazer cachorro-quente.”

Como podemos perceber, a letra do *rap* inclui elementos de violência, agressividade, sexualidade e desigualdade social. Segundo a pesquisa de Diógenes (1994) sobre gangues jovens e violência em Fortaleza, a autora escreve que “(q)uase todos têm um *rap*, um *funk*, de autoria própria ou da ‘galera’ para cantarolar” (p.146), ao passo em que o *rap* constitui-se, na opinião da autora, como “fundamentalmente um canto de resistência” (p.147)<sup>84</sup>.

Vemos que não somente a mídia opera no processo de “banalização da violência”. As informações sobre a violência circulam dentro de grupos e redes sociais específicos, que as produzem e reproduzem na interação dos grupos. É nessa socialidade da violência, da agressividade, da sexualidade e da pobreza que encontramos uma fração das experiências vivenciadas pelas garotas da aceleração em suas relações sociais. Mas a questão que se apresenta é: de que forma essas garotas lidam subjetivamente com o acesso a esses elementos?

“As sexual power is learned by adolescent boys through the social experience of their sex drive, so do girls learn that the locus of sexual power is male. Given the importance placed on the male sex drive in the socialization of girls as well as boys, early adolescence is probably the first significant phase of male identification in a girl’s life and development.” (Barry<sup>85</sup> apud Rich, 1980, p.645)

Partindo do pressuposto de que a agressividade sempre foi marcada pela gênero masculino, penso que as garotas da classe de aceleração resignificam esse elemento em seus corpos femininos, lido como um elemento masculino de acesso ao poder. Hart (1994), tematizando sobre a agressão entre lésbicas, talvez esclareça melhor ao leitor

---

<sup>84</sup> No entanto, não nos esqueçamos que os autores e cantores de *rap*, especialmente no Brasil, são homens. De forma semelhante ao futebol, às mulheres cabe apenas a posição de receptoras, “co-adjuvantes” nesse movimento de resistência social representado pelo *rap*. Nesse sentido, podemos dizer que o *rap* é marcado pelo gênero.

<sup>85</sup> BARRY, Kathleen. *Female sexual slavery*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.

meu pensamento: “[...] The lesbian (dis)appears in the masculine imaginary so that the violent woman can ascend to her place in the phallocratic symbolic.” (p.x)

Essa articulação entre um corpo feminino e a resignificação do gênero masculino resultam em performances lidas como dissonantes pela instituição e pela sociedade, que fogem à inteligibilidade da matriz heterossexual, pois apresentam “masculinidades femininas” (Halberstam, 1998), se considerarmos a agressão como um dos elementos de “verificação” da masculinidade (Hart, op.cit.).

Para Halberstam (op.cit.), “masculinity must not and cannot and should not reduce down to the male body and its effects” (p.1). Segundo a autora, as masculinidades femininas se encontram subordinadas, juntamente com outras masculinidades alternativas, a uma masculinidade dominante que se constitui como expressão política da “condição de macho” (*maleness*), “the meaning of masculinity and its relation to male embodiment.” (p.272) Halberstam sugere que a indiferença às masculinidades femininas pela cultura em geral e pelos estudos acadêmicos têm sustentado as estruturas que associam a masculinidade ao *maleness*, ao poder, ao privilégio e à dominação. E ainda sugere que “Masculinity [...] becomes legible as masculinity where and when it leaves the white male middle-class body.” (p.2). A autora entende a feminilidade e a masculinidade como significados normativos gerados nos corpos e através dos corpos brancos, heterossexuais e de classe média.

Da mesma forma que Butler sugere que as lésbicas não se apropriam de constructos masculinos mas os resignificam, Halberstam sugere que a masculinidade feminina não é o oposto da feminilidade feminina, assim como também não se apresenta como uma versão da masculinidade masculina, e enfatiza que os binarismos não devem ser reproduzidos neste sentido, uma vez que “the unholy union of femaleness and masculinity can produce wildly unpredictable results” (p.29), ao mesmo tempo em que sugere que as masculinidades e feminilidades “minoritárias” desestabilizam o sistema binário de gênero. Halberstam sugere que “novas masculinidades” (*new masculinities*)

vêm sido produzidas pelas mulheres, num ato de reescritura da masculinidade (*rewriting masculinity*), de recriação da masculinidade nos termos de masculinidades femininas<sup>86</sup>.

Halberstam ainda sugere que a masculinidade feminina entre adolescentes representa uma ameaça muito menor à estabilidade familiar e social que a “feminilidade masculina”, por um único motivo: no ocidente, enquanto para as garotas essa é uma fase na qual experimentam a repressão e a punição, o que facilita o trabalho de “remodelação nas formas da feminilidade” (ou de refeminização, como sugere Britzman), para os garotos representa um ritual de passagem a um tipo de poder social. Para Halberstam, a adolescência é o período em que os constrangimentos sociais operam intensivamente sobre os corpos femininos (nos termos da autora, sobre *female-bodied people*), que devem aprender a apresentar “appropriate levels of femininity” (p.268), mas “only rarely is female adolescence studied in terms of an expulsion of preteen female masculinity” (idem). Ou seja, a autora sugere que a feminilidade incorporada na adolescência é resultado de um processo de exclusão da masculinidade na pré-adolescência. Nesse sentido, “all attachments to preadolescent freedoms and masculine activities must be dropped” (idem), onde a autora inclui o exemplo da negação às garotas do acesso ao futebol. Mas Halberstam acredita que as concepções sobre a educação das garotas têm sido alterada diante dos “problemas” que os pais têm associado à feminilidade:

“(A) plethora of girls problems, from eating disorders<sup>87</sup> to teenage pregnancy to low intellectual ambitions, leave many parents attempting to hold femininity at bay for their young girls” (p.269).

Ao mesmo tempo, sugere Halberstam, esses mesmos pais temem encorajar suas filhas na prática de atividades saudáveis e que exigem vigor, por receio do acesso à uma masculinidade à qual essas práticas estão associadas, e uma masculinidade que, em corpos femininos (*female-bodied people*), é vista como uma ameaça à instituição

---

<sup>86</sup> Embora o trabalho da autora se refira às experiências lésbicas, sugere que “the general concept of female masculinity has its uses for heterosexual women” (Halberstam, 1998, p.268).

<sup>87</sup> Ao se referir à cirurgia plástica, Costa (1984) escreve que a mulher moderna não sente “a agressão corporal como violenta” (p.32). Nesse sentido, seria interessante situarmos essas desordens alimentares à questão da cirurgia plástica, já que ambas estão no domínio das alterações do corpo em função do alcance de uma estética padrão. Em outras palavras, segundo o psicanalista, a agressão ao corpo em busca de um modelo estético não ganha o caráter de violência na concepção das agentes.

(*política*, complementa Rich, op.cit.) da maternidade e da reprodução. E, acrescento, uma ameaça à reprodução das dicotomias hierárquicas de gênero, ou seja, da manutenção da lógica exigida pela matriz heterossexual.

## Capítulo 5: Conclusão

As categorias de idade são construções sociais que ganham efetividade na vida social atribuindo direitos e deveres, privilégios e poderes aos recortes que criam no todo social, como vimos com Debert (op.cit.). No entanto, Halberstam (op.cit.) nos faz repensar a cronologização da vida no âmbito do gênero, apresentando a adolescência no ocidente como a categoria que efetiva as hierarquias de gênero, através de mecanismos diferenciais de atribuição de deveres e poderes. Nesse sentido, seria na adolescência e na pré-adolescência o trabalho efetivo de incorporação diferencial de gênero, constituindo períodos de repressão ao corpo feminino, visando a “feminização” deste, e por outro lado de incentivo ao uso do corpo masculino e do acesso ao poder social (da mesma forma que Kandyiyoti [op.cit.] sugere a puberdade masculina associada a um ritual de passagem para o mundo dos homens adultos que instituciona as diferenças de gênero, na Turquia no final do século XIX). No entanto, o trabalho de efetivação das masculinidades e feminilidades é algo que não somente opera na infância como a antecede, já quando os pais selecionam cores diferenciadas para as roupas dos futuros bebês.

Mas, especialmente durante a infância e a adolescência, relativamente separados do mundo dos adultos, os jovens sofrem a intervenção arbitrária do gênero na especificidade das ações pedagógicas realizadas pela instituição escolar. Digo relativamente separados dos adultos pois os adultos que participam da instituição escolar, apesar de se apresentarem em número reduzido (pais, professores, diretores etc.) são os sujeitos adultos detentores da autoridade pedagógica e da transmissão de informações, quer tenham ou não o intuito consciente da reprodução das diferenças sociais. Nesse processo, um dos principais instrumentos de “disciplina” (em todos os sentidos) é o corpo. Corpos diferentemente sexuados que são ensinados como corpos marcados por gêneros naturalmente opostos.

Essa pesquisa estudou esses sujeitos que corporificam o que é chamado de infância, de adolescência, de pré-adolescência, de feminino, de masculino, nos domínios da instituição escolar. Essa corporificação, no entanto, nem sempre se dá da forma

esperada institucionalmente e socialmente, e nem mesmo se apresenta de forma fixa. Isso porque, sugiro, as corporificações são performáticas, situadas em relações, contextos, configurações sociais e grupos específicos.

Este trabalho não pretende grandes generalizações a partir do estudo de um grupo social, e nem mesmo generalizar comportamentos a partir de performances. Pretende, sim, identificar performances situacionais de reprodução e de ruptura de uma lógica repressora do gênero e da sexualidade, reduzindo-os ao sexo. Dizer que a garota que devota seu tempo redigindo versos sobre o amor romântico reproduz as desigualdades de gênero enquanto a masculinidade das garotas da aceleração rompe com as estruturas seria um reducionismo das subjetividades e das ações. A mesma garota que escreve versos românticos na escola pode apresentar alguma performance que constitua algum tipo de ruptura na interação com outro grupo social, assim como qualquer garota da aceleração também apresenta certas performances de feminilidade nas relações escolares.

Não pretendo “responder” em que medida as crianças rompem ou reproduzem as diferenças sociais porque as ações não constituem um objeto possível de ser “medido” numa escala que apresenta um início (reprodução) e um fim (ruptura), mas constituem atos que operam e somente ganham significados situacionalmente e interacionalmente, sentidos que os agentes reconhecem e/ou são reconhecidos pelo outro. É nesse sentido que a agressividade não ganha o significado de violência nas relações entre as crianças, assim como a masculinidade das garotas da aceleração é reconhecida apenas pelo outro-adulto.

Dessa forma, o intuito deste trabalho não é apresentar os comportamentos das garotas da aceleração como “subversivos” ou revolucionários, já que elas mesmas não os concebem assim. Sugiro que a “masculinidade” das garotas da aceleração é uma forma de expressão e de tentativa de reconhecimento, diante de seu pertencimento a uma configuração social desprivilegiada que não lhes oferece voz. Da mesma forma que Bruna, da 4<sup>a</sup>. B., apropria-se situacionalmente de sua “feminilidade”, mostrando-se dócil e submissa nas relações de hierarquia com as professoras e apresentando mais um elemento que “garante” a posição privilegiada que os outros lhe atribuem, ocasionalmente mostra-se agressiva com os garotos e geralmente autoritária com todas as

crianças, independentemente do gênero. Penso que essas performances agressivas de Bruna também podem ser classificadas como masculinas. No entanto, dentro da configuração de marcadores sociais que a privilegiam (branca, pertencente à classe média, bonita, respeitada etc.) essa eventual agressividade e seu autoritarismo não ganham um significado de masculinidade. Dissimulada na rede de marcadores sociais, essa masculinidade ganha a denominação de “personalidade forte” pelos professores e pela diretoria. Já as garotas da aceleração, negras, pobres e repetentes, não têm voz, não têm espaço de ação no modelo de comportamento institucionalizado. Para as professoras, as eventuais performances de feminilidade das garotas eram momentos de reforço das hierarquias, nos quais não somente não ofereciam espaço para as garotas falarem assim como ignoravam possíveis tentativas. Nesse contexto, a “masculinização” parece ter sido apropriada como forma de reconhecimento de suas vozes, de suas subjetividades. Se a feminilidade não lhes dava espaço de ação, a masculinidade lhes garantia, ao menos, uma tentativa de acesso às únicas vozes que as professoras reconheciam em sala de aula, as masculinas. Na relação com os garotos, a masculinidade resignificada em seus corpos femininos permitia uma aparente igualdade de acesso à palavra e do uso do corpo, principalmente nos conflitos marcados pela agressividade física e verbal. Mas a tentativa de acesso a certos direitos através de posturas associadas a um poder reservadamente masculino era frequentemente reprimida por mecanismos institucionalizadores da “feminização”, como a exclusão “branda” de sua participação no futebol, os auxílios que a professora somente aceitava das “meninas comportadas”, as classificações pejorativas por parte dos garotos, a exclusão por parte das garotas “comportadas” etc., ao mesmo tempo em que a mídia lhes oferece um estímulo à agressividade.

No entanto, a escola e a mídia são apenas duas das diversas vias de acesso às múltiplas e conflituosas informações que o mundo contemporâneo coloca à disposição dos sujeitos, especialmente num país de “natureza pluricultural e multiétnica, e profundamente marcado por desigualdades sociais e intolerância frente à diferença entre os segmentos sociais que o constituem.” (Silva, 1995, p.16) O modo com que essas informações são reelaboradas e resignificadas nas mentes e nos corpos é algo que se dá localmente, sob possibilidades e circunstâncias delimitadas nas relações. Se, como

coloca Donna Haraway (1995), enquanto o relativismo e a totalização constituem visões “de toda parte e de nenhum lugar” (p.24) e a alternativa são os saberes parciais, localizáveis em algum lugar particular, sugiro que da mesma forma podemos pensar as ações subjetivas. As performances das garotas da aceleração não fazem parte de um comportamento feminino hegemônico, assim como tampouco podem ser lidas como meras “ações individuais” desprovidas de qualquer caráter político. Essas performances escapam às exigências da matriz heterossexual que equaciona sexo, gênero e desejo e, ao menos em contextos locais e específicos, desestabilizam as relações de reprodução, daí as tentativas de controle e repressão por parte da instituição.

Quando me refiro a masculinidades femininas ou feminilidades masculinas não penso em “subversões radicais”, mas em performances e incorporações alternativas de gênero. Butler (op.cit.) sugere que o fato dos sexos serem apresentados em dois não implica que os gêneros também devam ser reduzidos a esse número. Mas, uma vez que a classificação enquanto ato de hierarquização aparece como uma necessidade para a organização da vida social (Durkheim & Mauss, 1978), que cada sociedade se apropria politicamente de formas particulares dessa hierarquização (Strathern, 1988) e que a vida social ocidental está pautada em relações dicotômicas de gênero que implicam numa hierarquia da diferença e da desigualdade (Scott, 1988), acredito que pensarmos na possibilidade próxima de uma “revolução lingüística e simbólica” que englobe um “terceiro gênero” ou uma sociedade sem gêneros seria uma ingênua utopia. Isto não implica, no entanto, que as percepções e corporificações subjetivas e coletivas, apesar dos constrangimentos sociais, respeitem os limites exatos exigidos pelas categorias binárias de gênero. Os corpos e a capacidade humana de reelaboração das informações oferecem a possibilidade de resignificação daquilo que é apresentado aos atores sociais como “modelo” ou “realidade”. Nesse sentido, concluo com as palavras de Donna Haraway (1995):

“Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de futuro.” (p.16)

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Mauro W. B. "O racismo nos livros didáticos". In: SILVA, Aracy L. (org.) *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993 [1987].
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARENDDT, Hannah. *Da violência*. Coleção Pensamento Político; 65. Brasília: Editora UnB, 1985 [1970].
- ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981a [1973].
- \_\_\_\_\_. "A família e a cidade". In: FIGUEIRA, S., VELHO, G. (coord.) *Família, psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981b.
- BARAN, Grazyna. "Teaching girls science". In: McNEIL, Maureen (ed.). *Gender and expertise*. London: Free Association Books, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a [1966].
- \_\_\_\_\_, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª.ed. Tradução por Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982 [1970].
- \_\_\_\_\_. "Os três estados do capital cultural". In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b [1979].
- \_\_\_\_\_. "A juventude é apenas uma palavra". In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983 [1980].
- \_\_\_\_\_. "A dominação masculina". In: *Educação & Realidade*, v.20, n.2, jul./dez., 1995, pp.133-184 [do original francês, 1990].

- \_\_\_\_\_, CHAMPAGNE, Patrick. "Os excluídos do interior". In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c [1992].
- \_\_\_\_\_. "Novas reflexões sobre a dominação masculina". In: LOPES, M. J. (org.) *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 [1994].
- BUSSAB, S. "Apresentação". In: TOZZI, D. A., ONESTI, L. F. (coord.) *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997.
- BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.
- CHAUI, Marilena de S. *O que é ideologia*. 14ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CORNWALL, Andrea, LINDISFARNE, Nancy. "Dislocating masculinity: gender, power and anthropology". In: Cornwall, Andrea, LINDISFARNE, Nancy (eds.) *Dislocating masculinity: comparative ethnographies*. London: Routledge, 1994.
- COSTA, Jurandir F. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- CSORDAS, Thomas J. "Introduction: the body as representation and being-in-the-world". In: CSORDAS, Thomas J. (ed.) *Embodiment and experience: the existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 [1994].
- DaMATTA, Roberto. *A casa & a rua*. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- DEBERT, Guita Grin. "Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice". In: *Textos Didáticos*, n.13, janeiro, 1998, p.7-27.
- DENZIN, Norman K. *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st Century*. London: Sage, 1996.
- DIÓGENES, Glória. "A cidade e a casa: exclusão e violência na infância". In: *Infância e adolescência em discussão*. Núcleo cearense de estudos e pesquisa sobre a criança. Fortaleza: UFC/CBIA, 1994.
- DURKHEIM, Émile, MAUSS, Marcel. "Algumas formas primitivas de classificação". In: *Émile Durkheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1978.

- ECO, Umberto, BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. 4<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Summus, 1980.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994 [1987].
- FARIA, Ana Lúcia G. *A ideologia no livro didático*. 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FELSON, Richard B. "Mass media effects on violent behaviour". In: *Annual review of sociology*, v.22, 1996, p.103-28.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12<sup>a</sup>.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FRANKENBERG, Ruth. "Growing up white: feminism, racism and the social geography of childhood". In: McDOWELL, Linda, SHARP, Joanne P. (eds.) *Space, gender, knowledge: feminist readings*. London: Arnold, 1997.
- FRASER, Nancy. "Que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e gênero". In: BENHABIB, S., CORNELL, D. (coord) Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- GAGNEBIN, J. M. "Infância e Pensamento". In: GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALEN, Britt R., UNDERWOOD, Marion K. "A developmental investigation of social aggression among children". In: *Developmental Psychology*, v.33, n.4, jul./1997, p.589-600.
- GARFINKEL, Harold, STOLLER, Robert. "Passing and the managed achievement of sex status in a 'intersexed' person - part 1". In: GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Basil Blackwell, 1990 [1967].
- GEETZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIDDENS, Anthony. *Sociology*. 2nd. Edition. Cambridge: Polity Press, 1993.
- GORDON, Chad. "Social characteristics of Early Adolescence". In: KAGAN, Jerome, COLES, Robert (ed.). *12 to 16: early adolescence*. New York; London: W. W. Norton & Company, 1972.
- GROSSI, M. P. "A questão do masculino e do feminino para a transformação das relações na sala de aula." In: *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HALBERSTAM, Judith. *Female masculinity*. Durham: Duke University Press, 1998.

- HALL, Radclyffe. *The well of loneliness*. New York: Permabooks, 1951 [1928].
- HALL, Stuart. "A questão da identidade cultural". Extraído e traduzido de HALL, S. et al. *Modernity and its future*. Londres: Polity Press. Mimeo, s/d.
- \_\_\_\_\_. "Deviance, politics, and the media." In: ABELOVE, H., BARALE, M. A., HALPERIN, D. M. (eds.) *The lesbian and gay studies reader*. London: Routledge, 1993.
- HAMMERSLEY, M. "Introduction: Reflexivity and Naturism in Ethnography". In: HAMMERSLEY, M. (ed.) *The ethnography of schooling*. Chester: Bemrose, 1984.
- HARRISON, F. The persistent power of 'race' in the cultural and political economy of racism. In: *Annual review of Anthropology*, v.24, 1995, p.47-74.
- HARAWAY, Donna. *Simians, Cyborgs and Women: the reinvention of nature*. London: FAB, 1991.
- \_\_\_\_\_. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". In: *Cadernos Pagu*, n.5, 1995 [1988].
- HART, Lynda. *Fatal women: lesbian sexuality and the mark of aggression*. London: Routledge, 1994.
- IRIGARAY, L. "Ce sêxe que n'en est pas un". In: *Les corps des femmes*. Bruxelles: Complexe, 1992.
- KAGAN, Jerome. "A conception of early adolescence". In: KAGAN, Jerome, COLES, Robert (ed.). *12 to 16: early adolescence*. New York; London: W. W. Norton & Company, 1972.
- KANDIYOTI, Deniz. "The paradoxes of masculinity: some thoughts on segregated societies". In: CORNWALL, Andrea, LINDISFARNE, Nancy (eds.). *Dislocating masculinity: comparative ethnographies*. London: Routledge, 1994.
- KOFES, S. "Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações". In: *Cadernos Pagu*, n.1, 1993.
- KOHLI, Martin, MEYER, John W. "Social structure and social construction of life stages. In: *Human Development*, n.29, may/june, 1986, p.145-180.
- LAQUEUR, Thomas. *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- LAURETIS, T. de. "A tecnologia do gênero". In: HOLLANDA, H. B. (org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LEVITT, Mairi. "Sexual identity and religious socialization". In: *The British journal of sociology*, v.46, n.3, sep./1995, p.529-536.
- LOURO, G. L. "Gênero, história e educação: construção e desconstrução". In: *Educação & Realidade*, n.2., jul./dez.1995, p.101-132.
- LUCINDA, Maria da Consolação et al. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. Tradução por Carlos Sussekind. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982 [1979].
- MARTIN, Edward C. "Reflections on the Early Adolescent in school". In: KAGAN, Jerome, COLES, Robert (ed.). *12 to 16: early adolescence*. New York; London: W. W. Norton & Company, 1972.
- MARTIN, Karin A. "Becoming a gendered body: practices of preschools". In: *American Sociological Review*, v.63, n.4, aug./1998, p.494-511.
- MORRIS, Rosalind C. "All made up: performance theory and the new anthropology of sex and gender." In: *Annual Review of Anthropology*, v.24, 1995, p.567-592.
- MUSSEN, Paul H. (org.) *Manual de Psicologia da Criança*. Volume 8: Socialização I. São Paulo: Edusp, 1975.
- NILAN, Pam. "Negotiating gendered identity in classroom disputes and collaboration". In: *Discourse & Society*, v.6, n.1, 1995, p.27-47.
- NOSELLA, M. de Lourdes C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 5ª.ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, I. M. *Identidade e interação na sala de aula: pre/conceito e auto/conceito*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1993.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1987.
- RICH, Adrienne. "Compulsory heterosexuality and lesbian existence". In: *Signs*, v.5, n.4, 1980, p.631-660.

- RUBIN, Gayle. "The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex". in: REITER, Rayna R. *Toward an anthropology of women*. New York; London: Monthly Review, 1975.
- SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio". In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SCOTT, J.W. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia Univ. Press, 1988.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. "A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto 'Classes de Aceleração' ". In: TOZZI, D. A., ONESTI, L. F. (coord.) *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997.
- SEEGER, Anthony. *Nature and society in Central Brazil: the Suyá indians of Mato Grosso*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1981.
- SERBIN, Lisa A. "Teachers, peers and play preferences: an environmental approach to sex typing in the preschool". In: DELAMONT, Sara (ed.) *Readings on interaction in the classroom*. Contemporary Sociology of the school. London: Methuen, 1984.
- SILVA, Aracy L., GRUPIONI, Luís D. B. "Introdução: educação e diversidade". In: SILVA, Aracy L., GRUPIONI, Luís D. B. (org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SOUZA, Érica R. *Gênero e infância: um estudo de caso sobre as representações do masculino e do feminino*. Mimeo, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Eu, dominada?! Quem falou? Uma análise de gênero na obra de Pierre Bourdieu e Marilyn Strathern*. Mimeo, s/d.
- STOLCKE, Verena. "Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?" In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n.20, 1991, p. 101-119.
- STRATHERN, Andrew J. *Body thoughts*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.
- STRATHERN, Marilyn. "Self-interest and the social good: some implications of Hagen gender imagery". In: ORTNER, S., WHITEHEAD, H. (org.) *Sexual meanings: the*

*cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. "Marriage exchanges". In: *Annual Review of Anthropology*, v.13, 1984, p.41-73.

\_\_\_\_\_. *The gender of the gift*. Berkeley: Univ. California Press, 1988.

SWANN, Joan. *Girls, boys and language*. Oxford: Backwell, 1992.

\_\_\_\_\_, GRADDOL, David. "Feminising classroom talk?" In: MILLS, Sara (ed.) *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. London: Longman, 1995.

TURNER, Terence. "Bodies and anti-bodies: flesh and fetish in contemporary social theory". In: CSORDAS, Thomas J. (ed.) *Embodiment and experience: the existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 [1994].

VALE DE ALMEIDA, Miguel. "Leitura de um livro de leitura: a sociedade contada às crianças e lembrada ao povo". In: O'NEILL, Brian J., BRITO, Joaquim P. (org.) *Lugares de Aqui: actas do seminário "Terrenos Portugueses"*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

\_\_\_\_\_. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

\_\_\_\_\_. "Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal". In: *Anuário Antropológico*, n.95, 1996.

VARE, Jonatha W. "Gendered ideology: voices of parent and practice in teacher education". In: *Anthropology & Education Quarterly*, v.26, n.3, sep./1995, pp.251-278.

VELHO, G. "O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social". In: *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WEINER, Annette B. *Women of value, men of renown: new perspectives in Trobriand Exchange*. Austin: University of Texas Press, 1976.

WIGHT, Daniel. "Boys' thoughts and talk about sex in a working class locality of Glasgow". In: *The sociological review*, v.42, n.4, nov./1994, p.703-737.

WITTIG, Monique. "The trojan horse". In: ALLEN, J. (ed.) *Lesbian philosophies and cultures*. Albany: State University of New York Press, 1990.

\_\_\_\_\_. "One is not born a woman". In: ABELOVE, H., BARALE, M. A., HALPERIN, D. M. (eds.) *The lesbian and gay studies reader*. London: Routledge, 1993.

## **ANEXOS**



Figura 1

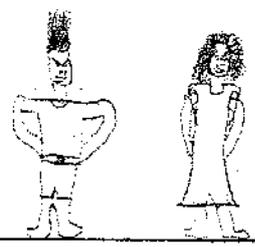
|   |   |
|---|---|
|    | <p>Mãe não dá dinheiro<br/>mas recebe dinheiro<br/>antes meninas matam<br/>menina que não dá<br/>de dinheiro, Bovera, etc<br/>Os meninos se vão</p> |
|    | <p>menina gosta de namorar<br/>mas se usa para<br/>de dinheiro dinheiro<br/>você não dá dinheiro</p>  |
|  | <p>Menino menino não<br/>se usa um dia<br/>dizem que dizem dinheiro<br/>e não dinheiro</p>  |
|  | <p>eles têm dinheiro<br/>que quando eles disser<br/>você não dá dinheiro como<br/>se não</p>  |
|  | <p>e cada um tem<br/>um dinheiro<br/>assim</p> <p>FIM</p>   |



Figura 2

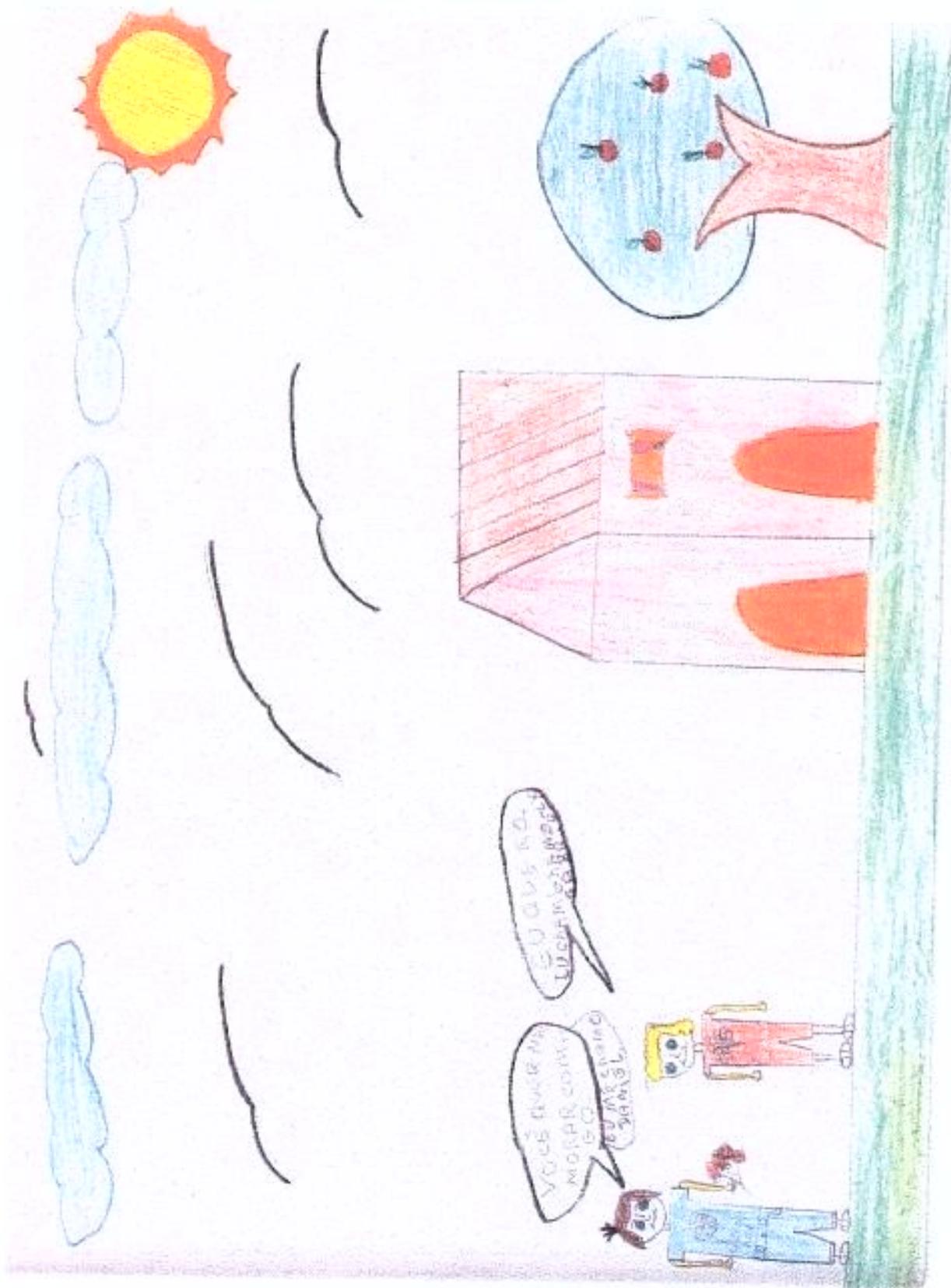


Figura 3

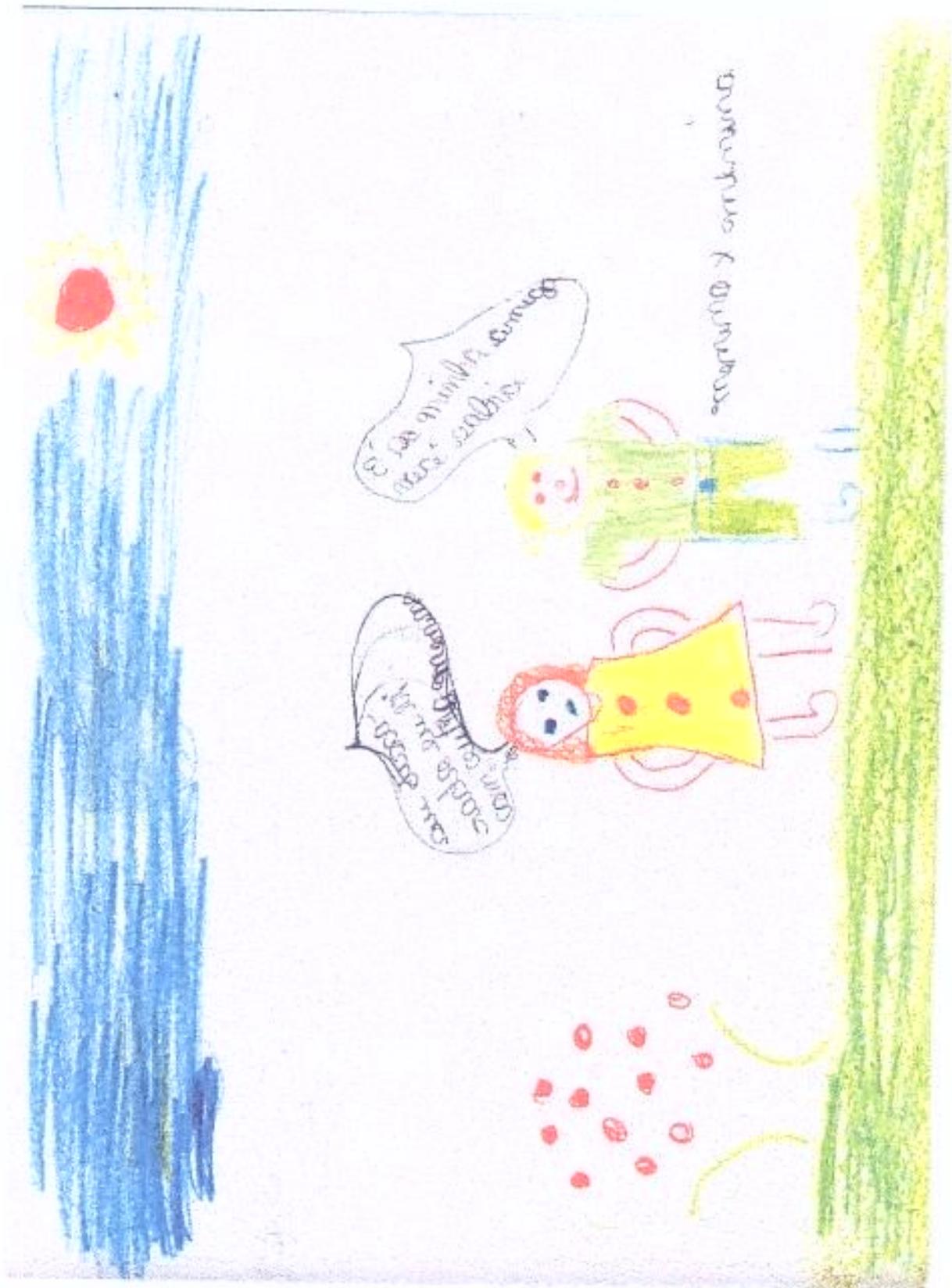


Figura 4



PARA  
PERIGO  
GALINHA

MARTIS

O

DIDE

Figura 5

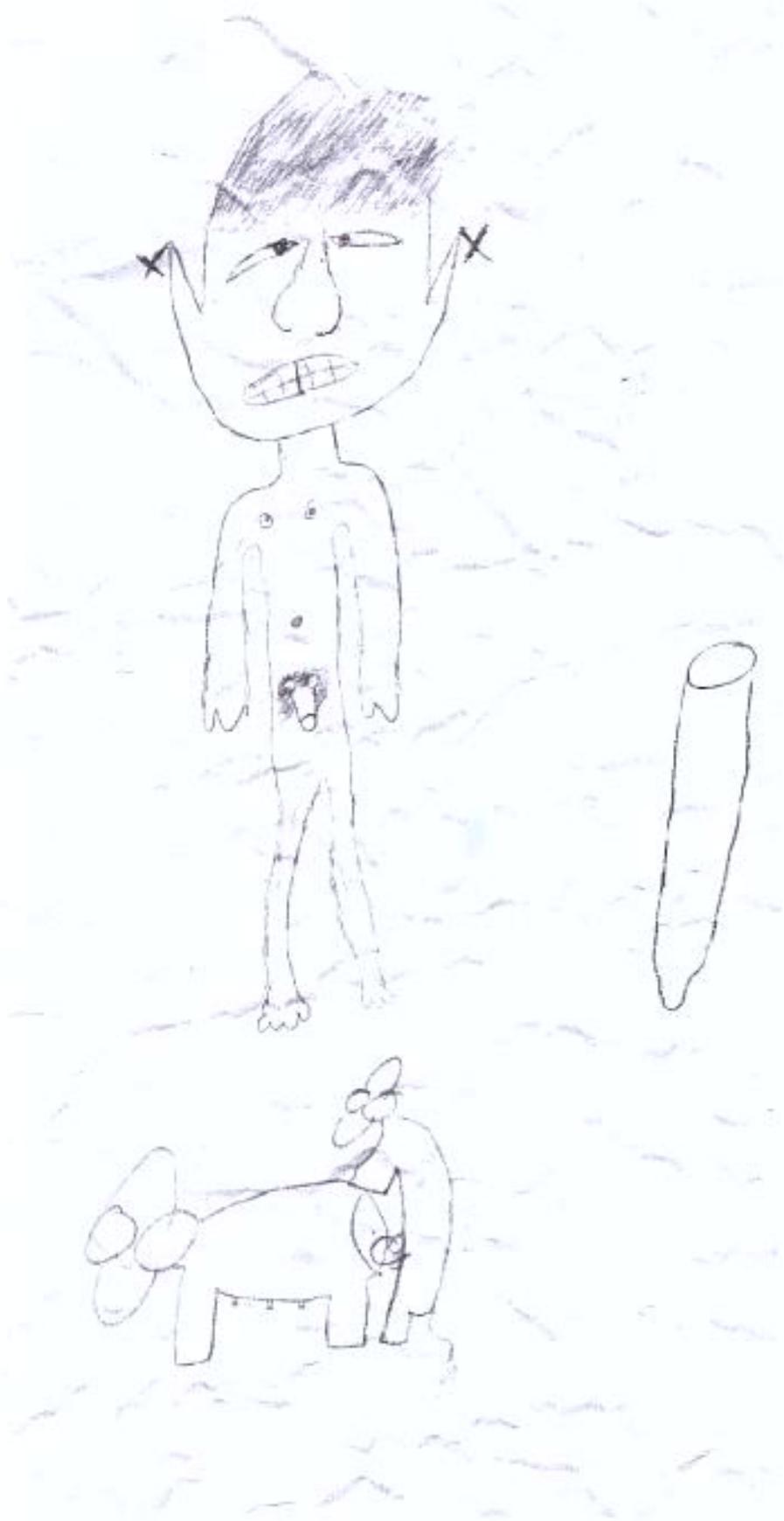
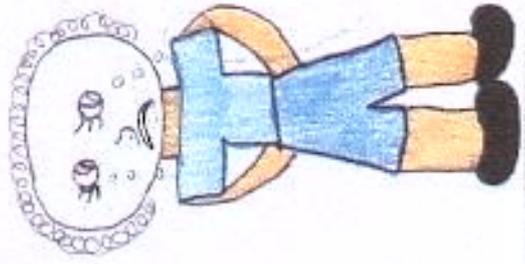
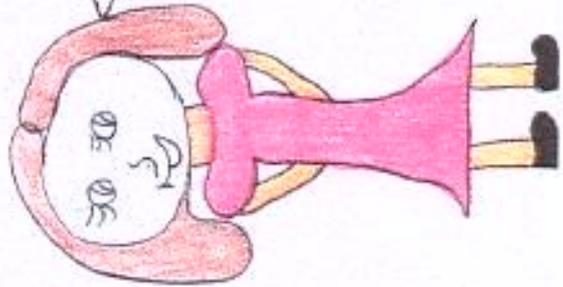


Figura 6



Memoria

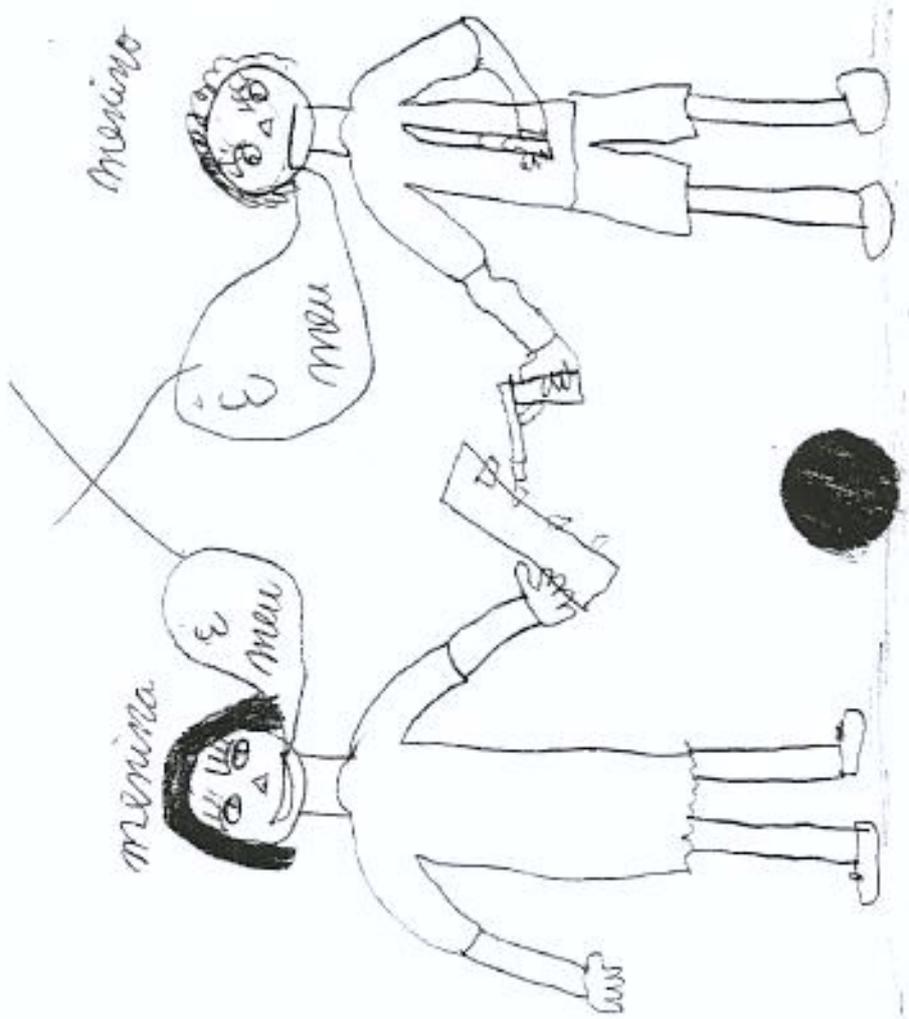
Memoria  
no es tan buena  
como parece.



4/1/15

Memoria

Figura 7



92B



usb ME NIÑO X menina

Figura 9

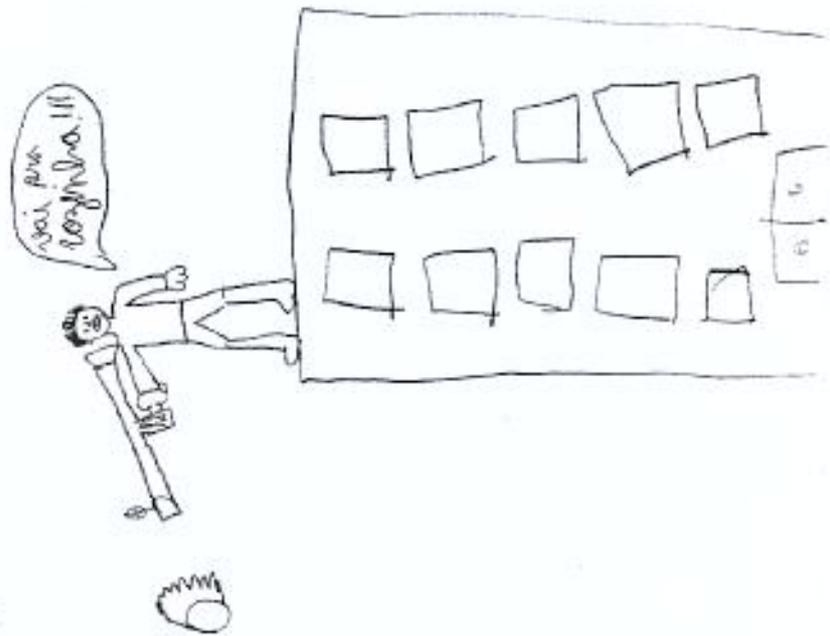


Figura 10



Figura 11

