



**Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Antropologia  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

**QUEM INVENTOU O SEXO?  
EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS ACERCA DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE**

Cassianne Campos Diniz

Brasília  
2014

**Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais  
Departamento de Antropologia  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

**QUEM INVENTOU O SEXO?  
EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS ACERCA DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE**

Cassianne Campos Diniz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lia Zanotta Machado

Brasília  
2014

**QUEM INVENTOU O SEXO?  
EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS ACERCA DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE**

Cassianne Campos Diniz  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lia Zanotta Machado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Banca Examinadora:

---

Dr<sup>a</sup>. Lia Zanotta Machado (Presidente) – DAN/UnB

---

Dr<sup>a</sup>. Antonádia Monteiro Borges - DAN/UnB

---

Dr<sup>a</sup>. Flávia Ferreira Pires - DAN/UFPB

---

Dr. Carlos Emanuel Sautchuk - (Suplente) DAN/UnB

Brasília, 11 de agosto de 2014.

Para o meu pai.  
*In memoriam*

Para as amigas e os amigos da minha infância.

## Agradecimentos

*“Não há como as grandezas machas de uma pessoa instruída”.*

(Dito de Damázio, no conto  
*Famigerado* de Guimarães Rosa.)

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – pelo incentivo à pesquisa por meio da bolsa de mestrado.

Algumas pessoas foram preciosas no meu processo de aprendizagem culminando, assim, neste exercício de escrita, por isso, eu não poderia deixar de agradecer pelas contribuições, incentivos e experiências compartilhadas.

Por meio do programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB conheci pessoas estimulantes: professores/as, funcionárias/os e colegas. Soraya Fleischer, agradeço por me ouvir, pelos diálogos afetuosos, pelos primeiros e permanentes incentivos, fundamentais nessa caminhada, seguirei minha trajetória admirando-a pela pessoa que é. Antonádia Borges, muito obrigada por compartilhar perspectivas outras, essenciais para que eu encontrasse um lugar de onde conhecer, e pela participação na banca examinadora com apontamentos instigantes e desafiadores. Wilson Trajano, Andréa Lobo e Carlos Sautchuk, agradeço pelos desafios lançados nas aulas que tratavam de teorias fundamentais para a antropologia social. A Guilherme Sá, Sayonara Leal (SOL/UnB), Carla Costa e Marcela Coelho, sou grata pelas provocações entre controvérsias científicas, instituições concretas e abstratas, demiurgos e capturas. Ao me deslocar do Departamento de Antropologia, aprendi sobre ‘Políticas Sociais da Educação’ com Silvia Yannoulas (PPGPS/UnB), a ela sou grata pela preocupação com a minha leiguice e, por isso, expressei minha admiração.

Laura Satillán e Divine Fuh visitaram o departamento no decorrer do mestrado, sou grata a ela e a ele por terem contribuído com as minhas reflexões. Aos colegas, que participaram comigo das aulas ministradas pelas professoras e pelos professores supracitados/os, agradeço por compartilharem saberes e experiências.

Agradeço à Cristiane Romão, Rosa Cordeiro, Branca, Fernando e demais funcionárias/os do departamento pela prontidão e eficiência ao me atender.

À minha orientadora Lia Zanotta Machado agradeço pelas provocações, pelas reflexões compartilhadas e por indicações teóricas fundamentais, contribuindo significativamente para a existência desta dissertação.

Na minha trajetória estão também pesquisadores e pesquisadoras com quem pude dialogar na inconstância entre clareza e confusão peculiar ao processo dissertativo. Talita Neves e Thaisa Tiba, entre gentilezas elas compartilharam comigo os mais essenciais saberes e experiências. Raysa Martins, Andréa Guimarães e Larissa Rezende, (também o Cristiano), na ‘nossa casinha’ a segurança para os primeiros passos e muitas coisas aprendidas juntas. Josué Castro, Lediane Felzke, Verônica Kaezer e Isabel Cabral, (também o Val), na sala/cozinha ‘lá de casa’ havia livros passeantes, garrafas meio cheias e *venenos pequeninos*. Graciela Froelich, Chirley Mendes, Bruner Nunes e Júlia Sakamoto, juntos podíamos ter uma pausa para um café, risadas e abraços. Paloma Maroni, Alexandre Fernandes, Francisco Miguel, Janeth Cabrera, Guilherme Moura, Martiniano Neto, Thaís Brayner, Carlos Oviedo, Igor Bassegio, Ana Cândida Pena, Welliton Caixeta, Clarisse Jabur e demais companheiras/os de katacumba, a cada encontro eu me sentia convidada a pensar o cotidiano. Em agradecimento a todas e todos proponho mais um brinde.

Os encontros e debates são grandes culpados por algumas das reflexões que pautam o texto da dissertação. Agradeço às/aos colegas (organizadoras/es e participantes) e às/aos professoras/es que colaboraram com a iniciativa do *Conversas da Kata*. Tanto no primeiro quanto no segundo encontro (2013 e 2014) pude repensar perspectivas teóricas e metodológicas através dos diálogos estabelecidos naquele espaço tão nosso: a katacumba.

Agradeço Flávia Pires (PPGA/UFPB) por estimular minhas reflexões sobre antropologia da criança quando estive na III Semana de Antropologia do PPGA/UFPB, e pela participação na banca examinadora lançando luz sobre pontos cruciais nos estudos

antropológicos com crianças – agradeço todas/os as/os pesquisadoras/es que estiveram no GT *Antropologia da Criança: explorando o “ofício do antropólogo” quando os nativos são crianças* por compartilharem reflexões teórico-metodológicas.

Durante a pesquisa de campo encontrei pessoas admiráveis. Entre as crianças, alunas da *Escola da Vila*, encontrei amigas e amigos que infelizmente não posso nomear. Obrigada por me doarem experiências e afeto. As professoras com quem convivi me deixaram com uma dívida de gratidão enorme. Personalizo nas colegas Solange e Márcia meu sincero e imenso agradecimento a todas as professoras e funcionárias/os da escola. Trabalhar ao lado de vocês tornou a pesquisa de campo um mimo. Muito obrigada!

Meu processo de aprendizagem é devedor também de outros lugares, outros afagos e diferentes conselhos. Meu pai, Catão Diniz (*in memoriam*), e minha mãe, Margarida, se vocês não acreditassem em mim me faltaria arte. Meu irmão Marden Cássio e sua esposa Lenise, minhas irmãs Marcelle e Keyse, vocês são as representações encarnadas da minha mais intensa experiência em amar a alteridade. Sarah, minha sobrinha, voltei a colorir para manter você por perto. Sou grata por vocês serem o meu alicerce.

Daniel, minha casa é você, não há outro lugar que eu ame mais aprender do que em casa. Nós sabemos! Sou grata por você estar sempre comigo.

## **Resumo**

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa etnográfica realizada em contexto escolar e das experiências de encontro que vivenciei junto com as professoras e as crianças no referido contexto. As crianças pesquisadas eram, principalmente, crianças púberes e as suas professoras eram todas mulheres. Durante a etnografia pude apreender o aprendizado das crianças acerca de gênero e sexualidade, bem como pude compreender como as experiências vivenciadas por elas evidenciavam seus saberes sobre o referido assunto. O foco da dissertação é apresentar as lições aprendidas por mim sobre aprendizado, sexualidade, pesquisa com crianças e sensibilidades à medida que evidencio as ações, sentimentos e pensamentos de crianças e suas professoras acerca dos corpos púberes e sexuados das crianças. Nesse sentido, realizo reflexões acerca da noção de que a expressão corporificada do saber das crianças pode ser compreendida a partir das suas experiências cotidianas e por meio de suas dúvidas.

**Palavras-chaves:** crianças, sexualidade, gênero, aprendizado e contexto escolar.

## **Abstract**

This dissertation is the result of an ethnographic study in a school context and encounter experiences that I experienced with the teachers and children in that context. The children surveyed were mainly pubescent children and their teachers were all women. During the ethnography I could apprehend the children's learning about gender and sexuality, as well as I could understand how their own experiences were visible on their knowledge on that subject. The focus of the dissertation is to present lessons learned by me about learning, sexuality, research with children, and sensibilities while I show actions, feelings and thoughts of children and their teachers about children's pubescent and sexed bodies. In this sense, I reflect on the notion that the embodied expression of children's knowledge can be understood from their everyday experiences and through their doubts.

**Keywords:** children, sexuality, gender, learning and school context.

## **Lista de Siglas**

CEF – Centro de Ensino Fundamental

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Primeira Etapa do Jogo, 65.

Figura 2 – Segunda Etapa do Jogo, 65.

Figura 3 – Terceira Etapa do Jogo, 66.

Figura 4 – Etapa Final do Jogo, 66.

## Sumário

Introdução .....	13
Brasília e a Vila Planalto .....	16
Adentrando a Escola .....	20
A Escrita Etnográfica e as Lições .....	24
Lição um: Sobre o quê é a sua pesquisa mesmo?.....	29
Entre encontros e experiências etnográficas .....	31
Desvendando o tema do texto e a antropóloga no texto .....	43
Lição dois: Pesquisando (com) crianças.....	56
Antropologia e as Crianças .....	58
O Encontro Etnográfico com as Crianças.....	68
A Curiosidade de Crianças Púberes .....	73
Lição três: O corpo sexuado cotidiano .....	84
Relações de Gênero: expectativas e naturalizações .....	87
O Corpo em Evidência: belezas habitam as relações.....	97
Expressões do Amor Romântico: poesia e namoro entre crianças .....	111
Lição quatro: Quem foi que inventou o sexo?.....	124
Crianças sabem: dúvidas sobre o sistema reprodutor .....	127
Os sistemas reprodutores e a invenção do sexo .....	135
Uma narrativa densa acerca de sexo, dúvidas e saberes .....	144
Derradeiras considerações: Sobre as lições que aprendi .....	163
Referências .....	167

(São sempre as mesmas perguntas que desde a infância passam pela cabeça de Tereza. As perguntas realmente sérias são aquelas – e somente aquelas – que uma criança pode formular. Só as perguntas mais ingênuas são realmente perguntas sérias. São as interrogações para as quais não existe resposta. Uma pergunta sem resposta é um obstáculo que não pode ser transposto. Em outras palavras: são precisamente as perguntas para as quais não existem respostas que marcam os limites das possibilidades humanas e que traçam as fronteiras de nossa existência.)

*A Insustentável Leveza do Ser – Milan Kundera*

---

Antes de apresentar o objetivo desta dissertação, considero importante explicitar a trajetória da ideia desta pesquisa. A referida trajetória começou há quase uma década atrás, quando eu terminei meu trabalho de conclusão de curso (TCC) para me tornar bacharel em ciências sociais pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG – Unimontes. Naquela ocasião eu havia me deslocado para uma creche pública da cidade de Montes Claros/MG e realizado uma pesquisa sobre a construção da identidade de gênero entre crianças de cinco e seis anos de idade. Antes de começar o campo, conversei com a diretora da creche e entramos em acordo de que quando a monografia estivesse concluída eu deixaria uma cópia com ela.

Então, em dezembro de 2004, eu retornei à creche com o texto em mãos. Quando lá cheguei, uma das professoras que acompanhei naquela pesquisa de campo estava na entrada da creche recepcionando seus alunos. Ela me perguntou se havia dado tudo certo na pesquisa, eu disse que sim e que estava ali para entregar o texto final à diretora. Ela ficou entusiasmada e pediu para ler a monografia, expliquei que eu iria primeiro até a sala da diretora e se a mesma permitisse, a professora poderia levar o texto consigo. Após a permissão da diretora para o empréstimo, fui até a sala daquela professora e lhe entreguei a monografia. Despedi-me de todas ali e, mais uma vez, agradei, certa de que estaria voltando para casa com o *dever cumprido*.

No dia seguinte, fui acordada às oito da manhã por minha mãe dizendo que havia uma pessoa aflita ao telefone querendo falar comigo. Perguntei à minha mãe quem era e ela apenas disse que era uma mulher. Ainda sonolenta atendi ao telefone. Do outro lado, a mulher, sem se identificar, começou a dizer que iria me processar, que eu era uma mentirosa e que nada daquilo que eu tinha escrito era verdade. Comecei, no entanto, compreender que se tratava daquela professora e pega de surpresa continuei a ouvir. Ela falava que logo depois que chegou à sua casa e terminou *tudo o que tinha para fazer* começou a ler a monografia e não parou até terminar. Ela contou que já tarde da noite ela chorava, perturbando o sono do marido. Ao telefone, ela começou a chorar e eu pedi que

ela se acalmasse, chamando-a pelo seu nome. Ela continuou dizendo que estava muito mal e repetia continuamente a seguinte frase: - *Eu nunca bati nas crianças, eu vou te processar*. Eu tentei explicar que eu não escrevi que ela havia *batido* nas crianças, que violência simbólica não era a mesma coisa que violência física, e ainda disse: - *Você não pode me processar, não tem seu nome na pesquisa, nem o nome da escola* (estratégias metodológicas de uma ciência que tenta evitar ser apenas denunciatória). Ela chorava e eu já não sabia o que fazer além de me desculpar. E então ela disse a seguinte frase: - ***Você não sabe o que é levantar cedo, lavar e passar a roupa do marido e ir cuidar dos filhos dos outros estando menstruada.***

O telefonema dessa professora foi o gatilho de outras reflexões que não aquelas que estavam no texto monográfico. Eu não sabia nada sobre a professora. Jornada dupla ou tripla de trabalho. O desconforto da menstruação (uma perspectiva que eu compartilhava). A conexão feita entre ser professora e cuidar de crianças. Esses são alguns dos pontos que não foram sequer mencionados naquela etnografia. A partir daquele rápido telefonema foi que eu conheci uma das mulheres que preteri durante a pesquisa. Preocupada em recortar o objeto e realizar um estudo sobre crianças fiz da monografia uma espécie de apologia a *Terra do Nunca*, lugar onde moram os meninos perdidos, companheiros do Peter Pan. Os meninos perdidos são crianças que foram abandonadas por um adulto e, por isso, foram parar na *Terra do Nunca*, onde não aprenderam a obedecer às regras, vivendo à revelia, eternamente crianças. Não existem adultos na *Terra do Nunca*, que é uma ilha. Às margens da ilha – nas águas – estão os piratas, adultos e malvados, que perseguem Peter Pan e os meninos perdidos. As crianças daquela monografia eram perseguidas cotidianamente por adultas.

Mantendo a metáfora, hoje posso compreender que busquei focalizar minha observação apenas na *Terra do Nunca*, deixando de lado a vida que acontecia nas águas. As crianças observadas na creche foram evidenciadas como indivíduos com capacidade para criar suas próprias estratégias para se esquivar da violência simbólica cotidiana dos adultos. No afã de comprovar que crianças também poderiam ser consideradas sujeitos sociais eu trouxe as adultas para a cena apenas como agentes da violência simbólica, termo bem aplicado por Bourdieu (2007). O evento relevante para pensar a violência simbólica ocorreu quando um dos meninos brincava de boneca junto às meninas e foi interrompido abruptamente pela professora por duas vezes consecutivas. Nas duas vezes a professora retirou a boneca das mãos do menino e afirmou: - *Vá brincar com os meninos*. Na terceira

vez que pegou a boneca na estante o menino foi brincar sozinho, longe das meninas e não foi mais interrompido pela professora (Ver Diniz, 2004).

Além de preterir as mulheres da creche – professoras, merendeiras, diretora e estagiárias – não me ative ao fato de que violência é uma noção que carrega em si um peso sobressalente para o texto. E foi esse o peso sentido pela professora que leu o meu texto monográfico. Aquele telefonema parecia transmitir a mensagem de que contribuir com o processo educativo de uma criança não deveria ser considerado violentá-la de nenhuma forma. Pensar o processo de aprendizagem a partir dessa categoria analítica, “violência simbólica”, transformou o texto em uma denúncia que se compromete em livrar crianças de algozes, no entanto não oferece reflexões sobre as experiências vividas pelas crianças e pelas suas professoras.

Aquele telefonema desencadeou reflexões que me provocaram repensar como ser uma antropóloga que produz conhecimento através das experiências vivenciadas com crianças no ambiente institucional da escola. Entretanto, aquelas reflexões só começaram a se tornar compreensões acerca da minha dinâmica como pesquisadora quando retornei em 2010 (também, 2011) para a escola como professora de filosofia de crianças e adolescentes. O convite para lecionar surgiu justamente por indicação de alguém que conheceu o meu trabalho monográfico e que sabia do meu interesse em estabelecer diálogos, os mais horizontais possíveis, com crianças. Foi então em outra escola e como professora que voltei ao convívio de crianças das mais variadas idades vivenciando experiências em contexto escolar.

Quando professora, compreendi que crianças perguntam a todo o momento, perguntas de todos os tipos, sobre os mais variados assuntos. Ouvi as mais variadas histórias de minhas colegas educadoras sobre *saias justas* que já haviam vivenciado no que se refere aos questionamentos das crianças. Também vivenciei as minhas próprias *saias justas*. Por exemplo, como quando uma de minhas alunas de sete anos de idade perguntou o que era *estuprada*. Eu não tive a resposta pronta, precisei de tempo para refletir sobre qual informação era o bastante para uma criança daquela idade. Fiquei por um tempo calada e refletindo. Contudo, havia outro aluno de prontidão que explicou encenando rapidamente um estrangulamento com um colega. Atônita e percebendo a suficiência da resposta encenada do colega para a menina, não disse nada.

Naquela altura eu já possuía dois pontos a serem pensados em uma nova pesquisa antropológica com crianças em contexto escolar. As adultas da escola não deveriam ficar à

margem da pesquisa e as dúvidas das crianças dizem muito sobre o que sabem, devendo, assim, emergir durante a pesquisa de campo.

Para conhecer o que sabe a criança não podemos perder de vista que ela está situada em relações sociais onde os pontos de vista se movimentam numa socialidade compartilhada e inscrita em maneiras específicas de pensar, sentir e agir. Estar atenta a inserção das crianças na sociedade ao fazer antropologia com crianças é uma perspectiva que pode ser encontrada nos estudos realizados pela antropóloga Flávia Pires. Em um dos seus textos, a autora nos lembra que “no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, pontos de vista que devem ser explorados (...)” (Pires, 2008, p. 141). Além do mais, a curiosidade peculiar à criança faz parte de um processo de pesquisa constante – alguns diriam descoberta – em que as crianças realizam uma jornada de aprendizagem.

A trajetória da ideia desta pesquisa desemboca nesta dissertação que tem como objetivo apresentar uma etnografia realizada em contexto escolar visando às experiências vivenciadas por crianças e professoras que expressam saberes e aprendizados acerca de gênero e sexualidade. Inicialmente, considerei que apresentar esta trajetória soaria como mea-culpa, porém eu não poderia ocultar minha travessia epistemológica possível através das reflexões provenientes de experiências tão pessoais. Essa travessia epistemológica se confunde com o meu deslocamento do norte de Minas para o planalto central. A pesquisa de campo que possibilitou as reflexões desta dissertação foi realizada em uma escola de Brasília/DF, mais especificamente na Vila Planalto.

### **Brasília e a Vila Planalto**

A primeira vez que estive em Brasília foi em 1996. Naquela oportunidade eu, então adolescente, e outros colegas de escola realizávamos um passeio turístico proporcionado pela escola, porém quando chegamos à Brasília chovia muito. A chuva fez com que fosse cancelada a parte do passeio em que caminharíamos pelos pontos turísticos do eixo monumental. Mesmo vendo a praça dos três poderes, a esplanada dos ministérios e tudo mais naquele trecho de Brasília apenas pela janela do ônibus, o estranhamento diante daquele espaço foi imediato. Tudo parecia muito vazio. Lembro-me de, com minha perspectiva de adolescente, ter voltado para casa com a sensação de que Brasília era de mentira, como um cenário de filme.

Retornei à Brasília em 2005, para um Encontro Regional de Estudantes de Ciências Sociais (ERECS). Foi quando conheci a paisagem da Asa norte, bairro onde está a Universidade de Brasília – UnB. Padrões e mais padrões se reproduziam à minha frente, a conversa entre todos os estudantes vindos do sudeste e do centro-oeste do país que não conheciam Brasília sempre se remetia ao fato de que nunca sabíamos onde estávamos. Era difícil saber se estávamos indo para o lugar certo, pois para onde olhávamos parecia que era tudo igual. Onde estavam as esquinas? E os muros? Qual era o nome da rua? Onde teria um mercado? Um restaurante? Um boteco? Éramos repetitivos em um repertório de perguntas clichês sobre o espaço urbano de Brasília, o que provocava o riso dos anfitriões da UnB.

Quando caminhávamos pela extensão da avenida chamada L2, no seu lado oeste se repetiam prédios e mais prédios residenciais idênticos, sem muros, separados sempre por uma rua que não tinha nome, era uma quadra comercial. Era nessa rua sem nome que podíamos encontrar o mercado, por exemplo. A aula de geografia sobre a *rosa dos ventos* nunca foi tão importante. Ala sul e ala norte do minhocão (apelido do Instituto Central de Ciências da UnB) e, naquela época, eu preferiria que me explicassem a localização usando termos como à direita e à esquerda. Se não havia nomes, no lugar havia pontos cardeais, quadras e números que consigo compreender hoje, mas não naquelas primeiras visitas à Brasília.

Então, em 2006, eu conheci a Vila Planalto. Naquela ocasião eu estava de passagem por Brasília e fiquei hospedada em uma casa na vila pertencente a uma família que eu já conhecia há muito tempo, os filhos do casal passavam férias em Montes Claros/MG juntos aos parentes que eram meus vizinhos. Aquele bairro não se parecia em nada com o que eu já havia conhecido no plano piloto de Brasília. Eu já sabia da existência das regiões administrativas de Brasília (antigas cidades-satélites) que nem sempre seguiam os padrões de quadras da Asa norte ou Asa sul, mas não sabia que havia dentro do plano piloto um bairro tão peculiar. Na Vila Planalto havia casas de todos os tipos: barracos, sobrados, casebres, apartamentos e casarões. As ruas tinham nomes, havia quarteirões e, com isso, esquinas. No centro da vila havia uma praça com árvores e bancos, dessas que encontramos em qualquer cidade no interior do Brasil. Ao redor da praça havia o comércio: um pequeno supermercado, papelaria, uma farmácia e lanchonetes.

Eu não sentira na vila a confusão que o plano piloto naquela época ainda me causava. Diferente daquela primeira sensação em 1996, quando eu senti ter conhecido uma cidade

de mentira, a vila me pareceu real por demais. Na sala da casa dos meus anfitriões de 2006 conversamos sobre a Vila Planalto. A primeira coisa que eu soube foi que aquele lugar teria sido acampamento para aqueles que trabalharam na construção de Brasília, por isso algumas fachadas ainda mantinham a estrutura de madeira das casas construídas para habitação dos *pioneiros*<sup>1</sup>.

Minha história pessoal em relação a Brasília seguiu seu curso. Então, no final de 2012, certa de que realizaria pesquisa em contexto escolar resolvi fazer um levantamento de escolas de ensino fundamental em Brasília que poderia ser o meu novo lugar de pesquisa. Por meio desse levantamento me vi novamente diante da Vila Planalto e pensei que talvez fosse interessante retornar à vila como pesquisadora, o que possibilitaria conhecer um pouco mais sobre aquele espaço que havia me surpreendido tanto e realizar lá um exercício novo a partir das questões que surgiram após o último estudo etnográfico realizado no TCC supracitado.

Em 2013 retornei a Vila Planalto para reconhecer o local e buscar pela escola que se tornou o lugar da minha pesquisa. Fui à vila de transporte coletivo. Ao buscar informações com o cobrador do ônibus sobre onde eu deveria descer para que estivesse o mais próximo possível da Praça Rabelo uma moradora intrometeu-se dizendo que iria descer no ponto que seria interessante para mim e me perguntou onde eu estava indo. Respondi que procurava pela escola e ela falou: – *Desce junto comigo, levo você até lá*. Descemos juntas e no caminho passamos pela praça, ela havia se transformado desde a última vez que estive lá, agora ela estava em reforma e, por isso, com acesso restrito. A moradora, com quem eu estava, perguntou se eu iria trabalhar na escola, respondi que não, mas que pretendia realizar uma pesquisa. Rapidamente chegamos e ela parou na porta de sua casa – na mesma rua da escola – e me apontou o portão da escola: – *A escola é bem ali*. Despedimo-nos, agradei e fui até a escola.

Quando cheguei à portaria da escola, o portão de grade estava trancado. Cheguei a supor que não haveria ninguém na escola, pois era período de férias escolar. No entanto, ao me aproximar mais, percebi que havia movimento na escola e resolvi aguardar um pouco por ali até que alguém aparecesse. Logo, uma mulher fardada, segurança da escola, apareceu. Perguntei a ela se havia alguém na secretaria da escola, ela afirmou que sim e perguntou se eu precisava falar com alguém em específico. Expliquei que eu era estudante da UnB e que queria conhecer o perfil da escola para uma possível pesquisa em contexto

---

<sup>1</sup> Sobre os pioneiros e os candangos ver o texto de Laraia (1996).

escolar, por isso gostaria de algumas informações. Ela abriu o portão e me levou até a secretaria.

Na secretaria encontrei a Gislane que me deu as primeiras informações sobre a escola. Eu precisava saber quem era a diretora da escola e quando ela voltaria ao trabalho, informações que obtive com Gislane. Além dessas informações, ainda soube que a escola atendia majoritariamente crianças que residiam na Vila Planalto e que as outras crianças moravam em acampamentos próximos à vila, em espaços de vegetação antes desabitados no Plano Piloto próximo ao Senado e no Setor de Clubes de Brasília. A minha primeira visita à escola se restringiu a ir até a secretaria e voltar, o que não possibilitou ver muito, já que a secretaria estava a poucos passos do portão. Naquela oportunidade meu maior feito foi rever a vila. Nesse sentido, prossegurei localizando a vila tanto geograficamente no plano piloto quanto historicamente dentro do que representa Brasília, mais adiante retorno à minha inserção na escola. A Vila Planalto está localizada entre o Palácio do Planalto e o Palácio da Alvorada. Isto é, entre o gabinete de trabalho e a residência oficial da presidência da República Federativa do Brasil.

É fundamental informar, mesmo que de forma breve, que a construção de Brasília iniciou-se em 1957 e sua inauguração ocorreu em abril de 1960, a Vila Planalto surgiu nesse período. Segundo o estudo de Gustavo Lins Ribeiro (2008) é evidente em grandes projetos de construção civil – como no caso da construção da capital brasileira – uma demanda pela imobilização da força de trabalho, contudo dado o caráter “itinerante” deste ramo de produção, não é construída uma vila operária, mas alojamento provisório, ou acampamento (forma agigantada e complexa do alojamento provisório). O autor ainda explica que é “conhecida a presença dos alojamentos como forma de moradia operária do ramo da construção civil” (idem, p. 129).

A história da Vila Planalto é a história de parte dos pioneiros (ou candangos) de Brasília. A Vila Planalto era apenas um dos territórios ocupados pelos acampamentos, havia ainda a Candangolândia e a Cidade Livre. A Vila Planalto era o acampamento das companhias privadas. “Do conjunto maior da Vila Planalto faziam parte acampamentos de empresas como Construtora Rabelo, Pacheco Fernandes Dantas Ltda., Construtora Perdeneiras e Construtora Nacional” (Ribeiro, 2008, p. 75). Já a Candangolândia e a Cidade Livre eram dois conjuntos de prédios planejados com funções administrativas ou residenciais ocupados por trabalhadores da Novacap.

Com a inauguração de Brasília, aqueles espaços em que os pioneiros residiam

deveriam ser desocupados. Contudo, não foi o que ocorreu. O acampamento havia se tornado vila, o que era considerado provisório tornou-se fixo. Coelho (2008) explica que por muito tempo a vila foi considerada clandestina. Isto é, a Vila Planalto não era regulamentada e os seus moradores não possuíam as escrituras de suas casas. Em 1988 a Vila Planalto foi reconhecida como patrimônio do Distrito Federal brasileiro, mas isso não significa que a população teve acesso à regularização de suas moradias. Essa regularização se arrasta até os dias atuais, é possível acessar o portal de notícias do governo do Distrito Federal e ler uma notícia, de 21 de março de 2014, intitulada “Moradores da Vila Planalto começam a receber escrituras de suas casas”<sup>2</sup>.

Não pretendo desdobrar análises sobre a situação habitacional da Vila Planalto, contudo, a apresentação, mesmo que breve, da história desse espaço que escolhi para realizar minha pesquisa era necessária. Hoje moram cerca de doze mil pessoas na Vila Planalto, de acordo com informações da Associação de Moradores da Vila Planalto. Lá existem dois centros de ensino público, a creche e o centro de ensino fundamental. Não existe nenhum centro de ensino médio. Realizei minha pesquisa no centro de ensino fundamental pelo fato de que eu tinha como plano de pesquisa ter acesso ao conhecimento sobre gênero e sexualidade principalmente de crianças púberes.

### **Adentrando a Escola**

Poucos meses depois daquela primeira visita retornei à escola. Eu pretendia conhecer a escola, me apresentar à diretora e, quiçá, iniciar uma proposta de pesquisa. Cheguei à escola em uma tarde do segundo semestre de 2013 e fui recebida por Dona Lourdes, porteira da escola. Informei que havia agendado com a diretora Elena, por telefone, uma visita. Dona Lourdes abriu o portão de grade e caminhamos pelo pátio, Elena estava na secretaria que eu já havia estado antes e lá mesmo eu me apresentei. Ela me convidou até sua sala. Saímos da secretaria e passamos por um corredor que dava acesso a outro pátio onde estava o jardim e horta da escola. Havia crianças de mais ou menos sete anos de idade aprendendo sobre como plantar uma semente com um senhor de cabelos brancos. Ao passarmos pelas crianças a diretora Elena parou por um momento e perguntou às crianças se elas estavam gostando da aula, todas responderam em coro que sim. Voltamos ao nosso trajeto e ela explicou que aquela aula fazia parte de uma programação da semana *Educação*

---

<sup>2</sup> Link para acessar a notícia: <http://www.df.gov.br/noticias/item/13089-moradores-da-vila-planalto-come%C3%A7am-a-receber-escrituras-de-suas-casas.html>

*para a Vida* em que as crianças tiveram aulas de sustentabilidade e assistiram a filmes que provocavam discussões sobre valores morais.

Quando chegamos à sua sala, ela me pediu para explicar que tipo de pesquisa eu pretendia fazer. Expliquei que eu pretendia realizar um estudo sobre como assuntos referentes a gênero e sexualidade são tratados pelas professoras e pelas crianças na escola. A diretora sugeriu que era um assunto difícil e ainda explicou que muitas vezes há uma parceria com o Posto de Saúde para que os profissionais da saúde falem sobre sexualidade com as adolescentes da escola (a diretora falou sobre as meninas, não sobre os meninos). Ela informou ainda que a escola estava aberta para pesquisas, mas que era necessário se informar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) sobre a autorização para começar a pesquisa.

Durante nossa conversa falamos ainda um pouco a respeito do perfil da escola e ela informou que, por receberem majoritariamente crianças que residem na vila, os funcionários da escola estabelecem uma comunicação intensa com os moradores. Há uma abertura da escola à comunidade e, como narrou a diretora, o espaço é utilizado em alguns eventos dos moradores da vila nos finais de semana, como bazares, reuniões da associação ou reuniões religiosas. Essa participação da comunidade na escola, de acordo com a diretora, contribui com o *clima de interior* da vila.

Findada nossa conversa, perguntei se eu poderia conhecer a escola e ela disse que sim. Comecei meu passeio e, inicialmente, a escola me pareceu um pouco confusa, como um labirinto. Eu tentava entender que material era aquele entre os pilares de metal que sustentava a estrutura do prédio, tratava-se de uma placa fina, com cinco a dez centímetros de espessura, que depois eu soube ser amianto. A escola era toda feita desse material, o que deixava as salas de aula bastante quentes em dias com temperatura elevada. A escola possui entorno de dezessete salas de aula, sala de professores, salas de direção, secretaria e coordenadoria, biblioteca, pátio central, um pequeno pátio com canteiros, refeitório, cantina, cozinha, banheiros femininos e masculinos para os estudantes, banheiros para os professores, biblioteca, sala de informática e quadra.

Ao buscar maiores informações eu soube que antes daquela escola havia existido uma escola provisória feita de madeira construída no período em que a vila ainda podia ser chamada de acampamento. Essa escola atendia aos filhos e filhas dos pioneiros. No entanto, há mais de duas décadas atrás a antiga escola foi desativada e o atendimento educacional da população da vila foi transferido para a escola em que realizei a pesquisa.

Esta foi construída em caráter provisório também, com o propósito de atender os estudantes enquanto uma escola permanente fosse construída no lugar daquela primeira escola de madeira. Contudo, a estado provisório da segunda escola delonga-se há mais ou menos 26 anos. Foi nessa *escola provisória* que realizei a pesquisa de campo.

A escola possui cerca de 650 estudantes matriculados e entorno de 20 professores. Lá é oferecido todo o ensino fundamental, que atende crianças do ensino infantil ao quinto ano (séries iniciais) no horário vespertino e do sexto ao nono ano (séries finais) em horário matutino. E ainda é oferecido o ensino integral que atende algumas crianças das séries iniciais (para participar do ensino integral é necessária uma solicitação dos pais) que chegam à escola às 10 horas da manhã e realizam atividades extras até o meio dia. Essas atividades variam em aulas de reforço do conteúdo curricular, informática, xadrez, tênis ou outras. As aulas de xadrez e tênis, por exemplo, existiam por iniciativa de voluntários da escola. Ao meio dia as crianças almoçam no refeitório da escola e aguardam o sinal para formarem a fila.

No entanto, para iniciar oficialmente minha pesquisa dentro da escola de ensino fundamental da vila – que vou chamar daqui por diante de Escola da Vila – eu precisava me informar na SEDF sobre como solicitar a autorização para realizar a pesquisa. Entrei em contato por telefone com a SEDF, expliquei à atendente qual informação eu precisaria e ela me sugeriu ligar para GREB - Gerência Regional de Educação Básica do Plano Piloto e Cruzeiro<sup>3</sup>. Telefonei para a GREB, expliquei a atendente a minha situação e ela me informou que eu precisava levar até lá um documento carimbado e assinado (ela era enfática nesse quesito) da universidade. Perguntei o que deveria constar nesse documento e ela disse que era para comprovar que eu era estudante, completou dizendo que a secretaria da universidade teria o modelo.

Com o documento em mãos, fui a GREB que se localizava no prédio da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE. Contudo, quando lá cheguei, a secretária da GREB me informou que não era ali que eu solicitaria a autorização. Eu havia recebido a informação errada, ali se autorizava apenas estudantes de licenciaturas a realizarem estágio nas escolas. Perguntei onde eu poderia conseguir a autorização e me falaram que eu teria que ligar na Coordenação da Secretaria Regional do Plano Piloto e Cruzeiro.

---

<sup>3</sup> A Gerência Regional de Educação Básica tem como objetivo promover a educação, buscando o acompanhamento pedagógico e o aperfeiçoamento nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas nas escolas, entre outras coisas.

Naquele momento, conseguir realizar a solicitação da autorização começou a se tornar enfadonho. Voltei para casa e, no dia seguinte, telefonei para a referida coordenação. A atendente me informou que eu deveria telefonar para direção da EAPE. Ou seja, eu deveria telefonar para a direção da instituição situada no prédio de onde eu havia voltado frustrada no dia anterior. Weber (2004) e DaMatta (1984) não saíam da minha cabeça. Aquelas instituições burocráticas estavam dominando o meu tempo, eu passava por departamentos, funcionários, hierarquia dos cargos e carreiras públicas. Tudo aquilo me causava a sensação de que eu nunca chegaria ao meu objetivo sem conhecer alguém que me mostrasse o caminho das pedras. Sendo indivíduo em terra de jeitinhos, o que DaMatta diria sobre isso já sabemos.

Telefonei para a EAPE e a ligação não era atendida. Depois de insistir muito ao telefone, resolvi que deveria voltar ao prédio para conseguir as informações necessárias. Ao chegar à sala da direção da EAPE me informaram que eu deveria procurar pela sala do Núcleo de Documentação da EAPE. Naquela sala, finalmente, tive as informações necessárias. Eu deveria preencher uma ficha que me foi entregue e anexar a ela uma carta apresentação da instituição e o projeto de pesquisa. Na parte que informava sobre quais os documentos deveriam ser anexados ainda dizia: *Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (caso seja solicitado)*. Perguntei ao senhor que estava me atendendo se eu já deveria anexar o parecer e ele me disse algo como: – *Não, traz esses dois primeiro, daí se precisar do parecer eu ligo para você.*

Retornei para casa, mais uma vez, agora sabendo que deveria adaptar o meu plano de pesquisa para o formato de projeto solicitado pela EAPE. Temendo que o parecer da autorização retornasse solicitando o parecer do comitê de ética resolvi buscar informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Contudo, a reunião do comitê já seria alguns dias após aquele em que eu buscava pela informação, o que significa que eu havia perdido o prazo de depositar os documentos necessários. A próxima reunião estava marcada para uma data muito a frente, o que atrasaria muito o início da pesquisa. Resolvi ouvir o conselho daquele senhor que me atendeu no Núcleo de Documentação da EAPE e anexar a carta de apresentação e o projeto e esperar o parecer.

Quando voltei com a documentação ele me informou sobre uma possível demora para que a autorização fosse liberada, pois a SEDF estava passando por um processo de transição da diretoria e, por isso, alguns processos estavam travados. O prazo habitual

informado no protocolo era de cinco a dez dias úteis. Diante da possibilidade do parecer ser divulgado depois de 10 dias úteis resolvi voltar à escola com o protocolo da solicitação de autorização para pesquisa. Lá, conversei com Luciana, coordenadora do ensino fundamental, expliquei a ela minha situação referente aos possíveis atrasos e expus minha necessidade de iniciar tão logo a pesquisa. Para tanto, eu precisaria conversar com as professoras das séries iniciais para que nos conhecessemos. Ela considerou que eu havia errado e perguntou: – *Não é com as professoras dos mais velhos? Séries iniciais são os pequenos.* Expliquei que a pesquisa era com *os pequenos* mesmo. O ensino fundamental é dividido em duas fases, as séries iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano), se levarmos em consideração a idade escolar correta, na primeira fase os estudantes são crianças de seis a dez anos de idade e na segunda fase são crianças e adolescentes de onze a catorze anos de idade.

Aquela era uma sexta-feira, então Luciana sugeriu que eu deveria retornar na próxima quarta-feira, quando haveria uma reunião com todas as professoras das séries iniciais. Sua fala foi a seguinte: – *Eu posso permitir que você fale com as professoras, elas são adultas, aí elas decidem, mas só pode entrar na sala de aula depois que a autorização chegar.* Aquela reunião foi muito relevante para a pesquisa, ela será descrita no primeiro capítulo desta dissertação. Nesse sentido, comecei o meu contato com as professoras antes da chegada da autorização. A autorização, por fim, ficou pronta dentro do prazo habitual, em nove dias úteis recebi a informação via e-mail de que o parecer favorável estava pronto. O parecer do comitê de ética não foi solicitado, no entanto, pontuarei sobre a relevância em pensar a pesquisa com crianças orientada por questões éticas no segundo capítulo.

### **A Escrita Etnográfica e as Lições**

Apresentei, até aqui, os pensamentos e situações que me conduziram à pesquisa, tanto no que se refere às reflexões que propiciaram a concepção da pesquisa quanto no que diz respeito ao lugar em que essa nova pesquisa foi realizada. Contudo, antes de começar o processo de escrita da dissertação refleti sobre aspectos importantes do leiaute deste texto que me auxiliaria a expressar como as experiências e os saberes compartilhados durante a pesquisa de campo foram concebidos como conhecimento a ser fixado no papel. Nesse sentido, os capítulos iniciarão não com uma breve introdução, mas com trechos do diário de campo. Iniciar os capítulos com esses trechos do diário de campo tem como objetivo suscitar reflexões sobre peças cotidianas experienciadas em campo.

Consciente de que escrever representa um ato concreto de responsabilidade e escolha, escolhi atentamente os trechos do diário de campo que introduzirão cada lição devido ao que eles informam como relevantes alegorias. Compartilho, nesse sentido, da noção disseminada por James Clifford (1998) a respeito do que é alegoria. Para o autor, “a alegoria (do grego *allos*, ‘outro’, e *agoreuein*, ‘falar’) normalmente denota uma prática na qual uma ficção narrativa continuamente se refere a outro padrão de ideias ou eventos. Ela é uma representação que ‘interpreta’ a si mesma” (idem, p. 65). Clifford explica que a escrita etnográfica é alegórica pelo que ela diz sobre o contexto pesquisado e pelas implicações do seu modo de textualização. O conteúdo e a forma da escrita informam sobre uma experiência composta por objetividade e subjetividade vivenciada pela autora. O texto é ficcional por ser fruto dessa experiência pessoal. Contudo, a ficção individual tem que ser relativizada, pois a escrita autoral é resultado de uma relação social estabelecida, no caso, com professoras e crianças em situação e contexto, inscrita assim numa perspectiva antropológica que compartilha e faz interlocução com metodologias e parâmetros de um campo acadêmico antropológico amplo. É assim distinta pelo seu método de uma narrativa ficcional literária.

Acrescento ainda que ao estar com as pessoas do meu trabalho de campo eu não pude deixar de aprender. Entre crianças e adultas eu conhecia realidades diversas, experiências subjetivas, formas de sentir, pensar e agir que nem sempre se assemelhavam às minhas próprias formas de sentir, pensar e agir, às minhas experiências ou às minhas realidades. Se durante a etnografia, possível pelos encontros ocorridos em campo, eu aprendi, as análises realizadas por meio dela não poderiam ser agrupadas e classificadas em capítulos. Nesta dissertação, os agrupamentos temáticos que costumeiramente seriam chamados de capítulos serão chamados lições.

Denominar os capítulos como lições pode, de imediato, parecer uma precipitada vontade de legitimar meu texto como aulas e a mim mesma como professora. No entanto, não é essa a acepção da palavra que faço uso. Lição, nesta dissertação, diz respeito à um exercício realizado por mim, à aquilo que a aluna aprende a partir das diretrizes da professora. Ou ainda, por extensão de sentido, experiência adquirida por vivência e que possibilita exemplo instrutivo. Mais a frente apresentarei o conteúdo de cada lição aprendida por mim durante a trajetória da pesquisa e quais análises elas provocaram.

Algumas reflexões metodológicas, políticas e éticas foram necessárias para inaugurar este texto. Era necessário compreender quais seriam os posicionamentos assumidos por

mim na trajetória da pesquisa e como seriam evidenciados aqui na escrita. Elucidarei aqui as lições apreendidas a respeito do meu lugar de fala para minimizar o risco de interpretações salientes sobre as pretensões desta autora na textualização empreendida<sup>4</sup>. Esses posicionamentos se expressam em dois pontos: o uso dos nomes próprios e a preponderância do gênero masculino quando o uso do plural para substantivos ou adjetivos contenha a informação de que dentro do conjunto há pelo menos um masculino em meio a femininos.

Os posicionamentos assumidos diante desses pontos revelam uma preocupação em encarar o texto como instrumento político que serve não só aos meus propósitos, mas que poderá ser usado por outros como justificativa para julgamento valorativo ou, ainda, como material para pensar intervenções sociais, mas que advém de interações situadas, experimentadas e submetidas a processo de reflexão antropológica e interlocução com o campo de autores antropólogos. Assim sendo, omiti o nome da escola e com base nas discussões éticas desenvolvidas na antropologia, e nas normativas de ética em pesquisa geralmente construídas no marco das ciências biológicas e da saúde. No que diz respeito às pessoas da pesquisa, escolhi pseudônimos tanto para as adultas com quem convivi quanto para as crianças. Escolher pseudônimos para as pessoas que participaram da pesquisa é um recurso metodológico que identifica as interlocutoras e os interlocutores como sujeitos da pesquisa e ameniza a possibilidade de essas pessoas serem identificadas por outras pessoas que não aquelas que participaram dos momentos relacionais vivenciados – é preciso considerar que é inevitável o reconhecimento de si e de outras pessoas do grupo pesquisado através das histórias fixadas neste texto.

No que diz respeito ao plural masculino predominante que oculta o sujeito feminino, mesmo quando elas são a maioria, registro aqui minha inquietação. Quando usamos o genérico masculino (regra ortográfica de nossa língua portuguesa) propagamos o apagamento do feminino na linguagem cotidiana. Disseminamos violência por falta de linguagem. Nesse sentido, Dépêche (2008) nos informa que “a linguagem é uma instituição instável, um lugar de exercício de poder, de confronto entre forças adversas (...)” (idem, p. 209).

---

<sup>4</sup> Como já sugeri anteriormente, talvez eu tenha sido absorvida por uma espécie de antropologia que busca se desculpar. No entanto, considero que o exercício antropológico suscitado pela culpa potencializou reflexões que me permitiram pensar formas textuais que me mantenham conectada às minhas interlocutoras e aos meus interlocutores no percurso da criação de conhecimento a partir de nossas experiências cotidianas.

Por ser a linguagem um lugar de marcações políticas, estudiosas do gênero, agentes feministas de transformação social, criaram alternativas ao plural masculino em conjuntos mistos, como o arroba (@) ou o xis (x) no lugar da letra que marca o gênero que poderiam ser aplicadas na linguagem escrita ou ainda a forma masculina seguida pelo sufixo da forma feminina, intercalada pelo sinal da barra inclinada (/). No entanto, ainda não temos uma alternativa para a língua falada. Assim, as alternativas conhecidas que visam dar visibilidade às mulheres na linguagem escrita parecem excluir pessoas que precisam utilizar ferramentas de acessibilidade como o leitor de tela, ferramenta utilizada recorrentemente por pessoas cegas ou com baixa visão. Optei, portanto, por intercalar as marcações de gênero<sup>5</sup>. No entanto, destaco que me refiro às funcionárias da escola na maioria das vezes em feminino para marcar o fato de que é majoritária a presença feminina naquele espaço. Outras marcações serão realizadas no texto, estas, infelizmente, não poderão ser conhecidas através da audição. É preciso saber que as falas das crianças e das adultas serão precedidas por travessões e estarão em itálico, as categorias nativas também serão utilizadas em itálico. Termos ou palavras entre aspas dizem respeito a perspectivas teóricas recorrentes na antropologia.

Como já expliquei acima, a dissertação será dividida em lições, especificamente quatro lições. A **lição um** conta, principalmente, sobre os bastidores da etnografia. Nela evidencio o encontro entre as professoras e eu e entre as crianças e eu. Na lição um, é possível identificar as lições metodológicas que aprendi quando cheguei ao campo e tive minhas primeiras experiências junto às professoras e às crianças. A partir da **lição dois** as crianças começam a protagonizar os momentos relacionais vividos por meio de encontros inesperados no contexto escolar. O que as crianças sabem e o que querem saber sobre sexualidade começam a ser introduzidos nessa lição. É a partir das compreensões iniciais registradas na referida lição que comecei a vislumbrar as ênfases desta dissertação. A **lição três** conecta sexualidade, gênero e emoções nas experiências relacionais vivenciadas pelas crianças. Na terceira lição desta dissertação, o aprendizado cotidiano das crianças acerca de gênero e sexualidade é encarnado em seus corpos, o que é possível perceber através de experiências estéticas, movimentos ritmados do corpo e romance. Na **lição quatro** é desenvolvida uma narrativa sobre as experiências conectadas à aula de ciências do 5º ano a

---

<sup>5</sup> Reflexão espelhada no texto da página inicial do Fórum de Debates em Antropologia – Novos Debates – escrito pelos editores Vinicius Kauê Ferreira e Barbara Arisi. “É tempo de reconhecermos que nossa linguagem, enquanto intelectuais, precisa ser repensada de modo coerente com os projetos de conhecimento que defendemos” (Ferreira e Arisi, s.d.)

respeito do Sistema Reprodutor. O foco dessa lição é a dúvida. A partir dos questionamentos das crianças pude aprender sobre o que elas sabem sobre sexualidade e o que elas querem saber. É na quarta lição que refleti sobre a pergunta que intitula esta dissertação: quem inventou o sexo? Mas esta é uma das perguntas que atravessam o texto do começo ao fim.

**Lição um:**  
**Sobre o quê é a sua pesquisa mesmo?**  
A Experiência do Encontro

---

Era um dia quente em Brasília – DF e novamente eu estava na rodoviária do Plano Piloto aguardando a chegada do ônibus coletivo 104.1 que me levaria até a Vila Planalto onde se localiza a Escola da Vila. Como corriqueiro, ao chegar à escola, me desloquei pelo pátio (cumprimentando as adultas e recebendo sorrisos das crianças) até a sala das professoras. Quando lá cheguei fui surpreendida por Estela (professora de crianças com a idade média de oito anos) que ao me encontrar disse em disparada: – *Menina, você tinha que ter ido para a quadra comigo ontem. Pensei na hora, ‘cadê a mestranda? Ela tinha que ver isso!’.*

Perguntei o que havia acontecido, já buscando pelo gravador na bolsa e ligando-o para não perder nenhum detalhe da narrativa. Então ela começou a narrar o que havia acontecido e que seria interessante para minha pesquisa:

– *Eu não estava na sala, não! Eu estava na quadra e pedi para os meninos irem, em grupinhos, buscar a mochila na sala, porque já estava quase na hora de ir embora, e aí o menino mostrou o... (ela olhava para baixo, indicando a genitália).*

*Eu: – Mas quem lhe contou?*

*Estela: – A menina. Uma menina veio me chamar e falou: “Professora, eu entrei na sala e aí o menino chegou e mostrou...” E mostrava assim, abaixando a calça. Ela demonstrou com os gestos. “Ele estava assim, abaixando a calça. E aí eu falei para eles que eles não podiam fazer isso, que era errado e que eu ia contar para a senhora!” E ela é mais velha, ela tem 10 anos, então ela veio, me chamou de cantinho, me afastou dos alunos e contou particularmente. Mas aí, na hora que eu fui conversar, cada um conta uma história. Um disse que ele simplesmente abriu e mostrou e o outro disse que não.*

*Eu: – Mas não foi só um?*

*Estela: – Não, foram dois. E um fez primeiro e o que fez primeiro disse que o outro pediu para ele mostrar. Daí ele mostrou. O que fez segundo, que fez para menina,*

*falou que não, que o primeiro simplesmente abriu e mostrou. E só, sabe. É inocente, você via na cara deles que eles ficaram assustados porque eu fui perguntar. Daí eu perguntei, ‘só pediu para mostrar?’ – ‘foi’. ‘Alguém mexeu?’ – ‘não!’. Ninguém mexeu e ninguém fez nada. Mas aí na hora que a menina entrou na sala o segundo falou, ‘olha só o que ele fez!’ e mostrou para ela. E reproduziu o que ele tinha feito. Daí ela ‘Você está doido?!’ Deu uma bronca neles e foi lá me contar. Me pareceu que foi assim uma questão de curiosidade mesmo, porque quando você é criança você tem curiosidades. E foi, porque eles olhavam para mim com uma cara do tipo ‘como assim, professora? Por quê?’.*

*Eu: – E o que você disse para eles?*

*Estela: – Eu não sei de um, mas o outro eu sei que tem um irmão. Aí eu falei, ‘às vezes, na nossa casa a gente tem o costume de tomar banho com o irmão e sendo irmão, você vê o do seu irmão e o seu irmão vê o seu, aí não tem nenhum problema, é inocente, é seu irmão. Mas a gente não pode fazer isso com pessoas que a gente não conhece. Ainda mais na frente de uma menina, aí que você não pode mesmo’. Aí eu os encaminhei para a direção para chamar os pais.*

*Eu: – Se você achou que foi só curiosidade, por que chamar os pais? – perguntei.*

*Estela: – A gente sabe que é coisa inocente, que é curiosidade, que só olhou. Mas tem que chamar os pais, vai que um menino desses chega lá e fala, ‘pai, fulano de tal me mostrou’. Então tem que chamar, explicar o que aconteceu.*

Um pouco depois que Estela terminou de narrar o evento o coordenador das séries iniciais, Juliano, entrou na sala das professoras (ele era um dos pouquíssimos homens da escola no turno vespertino). Então eu disse a ele que se fosse possível eu gostaria de saber mais sobre como é a conversa com os pais a respeito de um assunto como aquele que Estela havia acabado de me narrar. Estela completou ‘*eu contei para ela o caso dos meninos de ontem*’, ele olhou para ela e colocou o dedo indicador sobre a sua própria boca – pedindo silêncio – ignorou o assunto e fez o que tinha ido fazer ali. Estela então disse: “*Mas a mestranda não está aí para isso? A escola não permitiu?*”. Ele se virou e saiu.

\*\*\*

Nomeei este primeiro capítulo com uma incansável pergunta feita pelas professoras a mim: *sobre o quê é a sua pesquisa mesmo?* Eu já havia respondido (ou tentado responder)

em outros momentos, mas a pergunta se repetia. Na realidade, minhas respostas deveriam soar incoerentes, confusas, já que naqueles inícios eu ainda não sabia bem em que poderia desembocar aquelas visitas à escola. Entretanto, não eram apenas as professoras que realizavam perguntas, eu respondia repetitivamente as seguintes perguntas das crianças: *o que você é aqui na escola? O que você está fazendo aqui na escola?* A maioria das crianças que ouviram minhas respostas franziu o cenho, dentre estas, umas quiseram saber um pouco mais o que eu queria dizer com pesquisadora ou antropóloga, outras queriam me encaixar em alguma função como professora ou coordenadora.

Eu também perguntava e tão logo aprendi que perguntar e responder são exercícios cotidianos, o que faz deles mais do que um aspecto da metodologia de uma pesquisa. Entre essas perguntas e respostas surgiram categorias empíricas que me remetiam a categorias analíticas recorrentes na teoria antropológica. Esta lição, portanto, diz respeito a evidenciar o que foi apreendido através da experiência etnográfica. Aqui apresentarei um pouco acerca do que aprendi sobre as pessoas com quem convivi durante a pesquisa, principalmente as adultas, já que reservei uma lição (a próxima) para falar mais sobre as crianças. Evidenciarei qual era a percepção dessas pessoas acerca da minha presença na escola, quais métodos foram utilizados na pesquisa e farei alguns apontamentos acerca de realizar pesquisa em contexto escolar.

### **Entre encontros e experiências etnográficas**

Etnografias somente são possíveis se ocorrerem encontros. Esses encontros não estão restritos a contato entre pessoas, eles podem ocorrer entre humanos, e entre humanos e não-humanos. A etnografia é feita desses encontros. Encontraremos experiências etnográficas em que a antropóloga se encontra com os autos de exames cadavéricos (Carvalho, 2007), o antropólogo convive com os travestis (Kulick, 2008), o indígena pode encontrar o antropólogo (Kopenawa e Albert, 2013) e além desses, existem inúmeros outros encontros na literatura antropológica que possibilitaram a manutenção da produção do conhecimento na antropologia social.

A busca constante por compreender a “outra”<sup>6</sup> fez com que antropólogas se deslocassem para os lugares mais diversos para olhar de perto outras experiências e documentá-las. O ocultamento das nuances desses encontros sempre foi recorrente entre antropólogos. O livro “In the Company of Man” organizado por Casagrande (1960)

---

<sup>6</sup> Como já expliquei na introdução, irei intercalar a marcação de gênero das palavras entre feminino e masculino. No entanto, tais palavras mantêm seu aspecto genérico.

contém textos de vários antropólogos com destaque no cenário acadêmico. Os textos destacam as relações estabelecidas entre as antropólogas e as suas informantes privilegiadas. Escritos na década de 1950, os textos começam a apontar reflexões importantes para o “fazer antropológico”. No prefácio da coletânea, Casagrande (1960) explica que possivelmente o antropólogo também será objeto de curiosidade dos pesquisados.

Antropólogos e interlocutoras iniciam, através de suas pesquisas cotidianas sobre o “outro”, um relacionamento que permitirá que a gramática social sob foco na pesquisa seja exposta. De fato, o que se consegue ao ler os textos organizados por Casagrande (idem) é compreender a importância de dar visibilidade aos interlocutores na apreensão das experiências pesquisadas. Nesse sentido, será que trazer as interlocutoras para o primeiro plano seria uma maneira eficaz de evidenciar o “ponto de vista do nativo”?

A antropologia interpretativa disseminada por Geertz (1989) nos provoca a olhar por cima dos ombros das interlocutoras, tentando adquirir o mesmo ponto de visão sobre as práticas culturais do grupo ao qual elas pertencem. No entanto, antes de tão enfática aproximação é importante que encontremos nossa “briga de galos”, o momento em que os interlocutores se aproximam tanto que você pode quase ser identificado como um deles. Os dados coletados a partir de então são trazidos para casa – o lugar longínquo de onde saiu o antropólogo – e novas formas de viver são apresentadas e escritas cientificamente com finalidade de compor palestras e livros voltados para a comunidade acadêmica. A preocupação com a escrita, me parece, é para Geertz (1998) uma fuga do encontro com o “outro” em favor do encontro com a página.

No entanto, a etnografia é uma teoria da descrição pensada a partir da experiência pessoal de convivência e a experiência pessoal (e, muitas vezes, solitária) de escrita, por isso, considero que os encontros supracitados são inevitáveis, um não deve anular o outro. Não há etnografia sem o encontro com a “outra” e o encontro com a página, eu acrescento mais um, o encontro consigo. Escrever a respeito dos bastidores da pesquisa pode parecer por demasiado uma busca por tornar a etnografia literária e, ao mesmo tempo, literal. Como se houvesse uma busca por um tipo de antropologia franca que expõe não só o modo de viver das interlocutoras, mas a vida e o trabalho da antropóloga, conjugando análises científicas com traduções reflexivas. Assim, a narrativa etnográfica vitalizará as ações e falas nas relações sociais de pesquisados entre si e com a pesquisadora.

Na introdução me referi a uma reunião que fui convidada a participar para me apresentar às professoras das séries iniciais. Esta aconteceu em uma quarta-feira pela manhã e naquele dia eu entrei pela primeira vez na sala das professoras. Lá estavam as professoras, os coordenadores, as bibliotecárias e a diretora para decidirem sobre diversas situações, desde reposições no calendário escolar a planejamentos de eventos na escola. Era uma sala grande, com uma mesa ao centro que comportava aproximadamente vinte cadeiras. Encostado às paredes havia armários e pequenas estantes com livros. Nas portas dos armários estavam os nomes das professoras e quase todas as etiquetas estavam bem ornamentadas com figuras coloridas, flores e corações. Em algumas portas cheguei a encontrar recados carinhosos de alunas em papel de caderno pautado afixados com fita adesiva. Os livros nas estantes eram didáticos, todos disponibilizados pelo MEC. Em uma das paredes havia um grande quadro branco com pincéis apropriados. No primeiro dia que lá entrei eu ainda não tinha a autorização da SEDF (por questões que já expliquei na Introdução) para começar a pesquisa, por isso eu precisava me apresentar e apresentar a minha proposta de pesquisa para as professoras para que elas permitissem pessoalmente ou não que eu comesse a pesquisa com elas.

A coordenadora Luciana havia agendado comigo que eu chegasse às 10 horas da manhã. Quando cheguei à sala das professoras, elas já estavam em reunião. Elas decidiam a respeito da reposição das aulas de um dia da semana anterior que foram canceladas por haver faltado água na escola. Depois de resolverem a data da reposição, Luciana me apresentou como professora da UnB e me passou a palavra. Comecei explicando que eu não era professora, mas sim mestranda da UnB. Continuei contando sobre minha trajetória e de forma breve disse ser norte-mineira – nascida e estudada naquela região – informei ser bacharel em ciências sociais e que, também, fui professora de crianças. Naquele momento eu morava em Brasília-DF e fazia mestrado em Antropologia na UnB. – *Vixe! A escola está cheia de mineiras!* Alguém brincou e com isso aliviou um pouco a minha tensão. Algumas mineiras, de prontidão, se identificaram. Rimos.

Prossigui falando a respeito do possível atraso da autorização, expliquei sobre os meus prazos na pós-graduação, para explicitar minha necessidade de começar o campo o mais rápido possível. Depois dessa explicação apresentei meu plano de pesquisa. O plano era, resumidamente, acompanhar as professoras de crianças e com elas conversar sobre experiências que vivenciaram junto com as crianças que envolviam questões de gênero e sexualidade. Quando finalizei minha exposição, Luciana perguntou se alguém se opunha

ao início da minha pesquisa. Ninguém se manifestou. A coordenadora psicopedagógica, Clara, pediu a palavra para me fazer duas perguntas: – *Por que a escola da Vila Planalto? Haverá retorno?* Mais uma vez a questão do retorno surgiu, como daquela primeira vez que realizei pesquisa em contexto escolar, situação apresentada na Introdução. Comecei explicando que a escolha pela Vila Planalto dizia respeito a reconhecer ali um espaço singular no Plano Piloto. Havia um afeto inicial da minha parte desde a primeira vez que entrei na vila como hóspede de uma moradora em 2006. Desde então não pude esquecer da minha experiência diante às ambiguidades do espaço urbano de Brasília-DF. Eu estava retornando, e expliquei nesses termos o porquê – como já foi explicitado detalhadamente na introdução. Já no que diz respeito ao retorno, informei que aquela pesquisa se tornaria esta dissertação. Clara afirmou que se preocupava em abrir a escola para mais uma pesquisa que não trouxesse resultados. Apropriando-se do gancho, Luciana disse: – *Quem não quer participar da pesquisa levante a mão, por favor.* Ninguém a levantou. – *Já pode começar a sua pesquisa agora.* Disse uma das professoras sorrindo. Voltaram à pauta da reunião, pois precisavam começar a decidir sobre o que fazer na semana do dia das crianças.

E então iniciei a observação-participante. Que inicialmente pareceu ser apenas observação. Eu estava lá, ouvindo o que elas falavam, observando o espaço e traçando possíveis estratégias metodológicas que operacionalizariam a etnografia. Havia na Escola da Vila treze professoras das séries iniciais do ensino fundamental, cada professora *regia* uma turma com em média 25 crianças. Havia uma *professora regente da turma*<sup>7</sup> em cada classe. Sendo duas turmas do primeiro ano, duas do segundo ano, três do terceiro ano, três do quarto ano e três do quinto ano.

A rotina semanal dessas professoras era a seguinte: todos os dias elas recebiam as crianças no pátio da escola por volta de 13 horas e 15 minutos. No pátio, as crianças sentam-se no chão, enfileiradas – fila de meninos e fila de meninas – separadas por turma em ordem crescente das séries. Cada professora ficava localizada, em pé, mais ou menos à frente das crianças de sua turma. A acolhida das crianças era realizada por alguma professora ou pela direção da escola. Depois de ordenadas, as crianças cantavam alguma música que estimulasse o silêncio e em seguida se iniciava uma oração a Deus que rogava

---

<sup>7</sup> Professora regente da turma é aquela que tem a função de planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula de acordo com o conteúdo sugerido na proposta curricular. Ela é, também, responsável por avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e quem realiza o relatório periódico do desenvolvimento de seus alunos para apresentar ao conselho de classe da escola.

tranquilidade para o dia e o dom da obediência para as crianças. Na primeira segunda-feira de cada mês era realizado um momento cívico em que se cantava o Hino Nacional e duas crianças hasteavam a bandeira a frente dos outros colegas. Após a acolhida as crianças iam, turma por turma, enfileiradas até a sua respectiva sala de aula. Lá eram iniciadas as atividades. Por volta das 14 horas a merenda era entregue as crianças. Contudo, elas permaneciam na sala de aula. As atividades pausavam no meio do turno, às 15 horas e 30 minutos, quando elas iam ao pátio para um tempo recreativo. Após o recreio as crianças voltavam às atividades em sala e eram liberadas para retornarem à suas casas às 17 horas e 30 minutos.

As aulas das crianças das séries iniciais não ocorriam apenas na Escola da Vila, mas também em uma das Escolas Parque de Brasília – na Asa Sul. A Escola Parque é uma escola onde as crianças têm atividades de artes e esportes. Elas vão uma vez por semana à Escola Parque. No caso da Escola da Vila, as crianças não iam direto de suas casas à Escola Parque, como ocorre em outros casos no plano piloto de Brasília. Elas se descolavam até a Escola da Vila, a acolhida acontecia como nos outros dias e depois elas eram levadas ao transporte escolar público que realizava o traslado à Escola Parque. Três ônibus escolares, cada um com um motorista e um monitor ou monitora, transportavam as crianças. Todas as segundas-feiras as crianças dos quartos e dos quintos anos iam para a Escola Parque e nas terças-feiras era a vez das crianças dos primeiros, segundos e terceiros anos irem. Como as crianças estão fora da escola nesse turno, as professoras dessas séries ficam *na coordenação*, o que quer dizer que elas planejam suas aulas, auxiliam suas colegas nos seus planejamentos das aulas, compartilham práticas profissionais e pessoais. O trabalho em conjunto é comumente feito entre as professoras que regem a mesma série.

A rotina de trabalho das professoras não se restringe as atividades em sala de aula. De terça-feira à quinta-feira elas chegam à escola pela manhã, por volta das 9 horas, e ficam *na coordenação* até as 11 horas e 30 minutos. Muitas professoras compram um *marmitex* com a refeição na proximidade da escola e almoçam na cozinha da escola. Esta se tornou a minha rotina também quando eu estava na escola no horário do almoço. Toda quarta-feira pela manhã elas tinham reunião junto com a diretora, coordenadores e bibliotecárias (como aquela que eu participei, descrita acima). Na manhã de quinta-feira as professoras do 1º ao 3º ano participavam de um curso da Secretaria de Educação que tem

por finalidade auxiliar na tarefa de diminuir a *distorção idade-série*<sup>8</sup> das crianças, o curso faz parte do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*<sup>9</sup>. Além de trabalharem com o planejamento de suas aulas, na terça-feira pela manhã as professoras recebem seus alunos que necessitam de aulas extras para reforçar os conteúdos que aquelas crianças tiveram mais dificuldade em aprender em sala de aula.

Os nossos encontros foram marcados para os horários de coordenação. Inicialmente eu estava lá em todos os horários de coordenação descritos, depois percebi que minha presença precisava ser comedida, pois eu não pretendia atrapalhar completamente<sup>10</sup> a rotina daquelas profissionais da educação. Contentei-me em encontrá-las às segundas-feiras (vespertino) e terças-feiras (matutino e vespertino), os outros encontros ocorridos foram ocasionados por convites das professoras ou por pedidos meus. Nesse sentido, participei da Feira Cultural, da visita ao Museu Vivo da Memória Candanga, da visita ao Zoológico de Brasília e da festa do dia das crianças, eventos que serão descritos na próxima lição.

Os encontros com as professoras ocorriam pautados em alguns pontos explicados previamente. Eles eram:

- Eu não iria impor a minha presença em sala de aula e caso elas se sentissem confortáveis que me convidassem a estar com elas em sala;
- A cada encontro durante o período de coordenação eu acompanharia a atividade de um grupo de professoras (que como já foi explicado, esse grupo correspondia às professoras da mesma série que costumeiramente trabalhavam juntas);
- Durante o encontro conversaríamos sobre situações e questionamentos vivenciados com as crianças referentes ao corpo sexuado, questões de gênero e sexualidade;
- Eu sempre estaria com um caderno de anotações e lápis, para registrar o que me

---

<sup>8</sup> Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos seis anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos quatorze anos, quando terminará o 9º ano do ensino fundamental. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. Nesse sentido, há uma chamada *idade certa* para estar em determinada série. A aluna é considerada em situação de *distorção de idade-série* através de um cálculo em anos que evidenciará a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série. Caso esta diferença seja de dois anos ou mais o aluno é considerado em situação de *distorção de idade-série*.

<sup>9</sup> O texto do portal do Ministério da Educação diz que: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

<sup>10</sup> Compreendo que a presença da pesquisadora imediatamente já altera a rotina no local pesquisado. Antes, por exemplo, as professoras não teriam que conviver semanalmente comigo, sendo instigadas a falar sobre como lidam com as crianças quando elas manifestam curiosidade a respeito das mudanças em seus corpos sexuados.

contavam. Contudo, pedi às professoras que me permitissem registrar o áudio de nossas conversas utilizando um gravador. Aquelas que permitiram, assinaram um termo de permissão para a gravação que também continha o meu compromisso em não utilizar aquele áudio senão como recurso alternativo à minha memória para acessar as nossas conversas.

Estive, regularmente, presente na escola duas vezes por semana durante quase dois meses completos. Na segunda-feira à tarde eu estava com as professoras dos quartos ou quintos anos. Na terça-feira pela manhã eu estava na sala das professoras com todas aquelas que lá estivessem trabalhando. E, na terça-feira pela tarde eu estava com as professoras dos segundos ou terceiros anos; as duas professoras dos primeiros anos foram as únicas com quem não consegui me encontrar nas tardes de terça-feira. Do começo ao fim da pesquisa de campo, sempre havia uma justificativa da parte das professoras que impedia o nosso encontro, porém elas nunca afirmaram que não queriam participar da pesquisa.

Registrei o áudio de treze conversas e existiram mais três que foram registradas no caderno de campo. No que diz respeito às conversas com as crianças, não fiz registro de áudio. Nesses casos, eu registrava a conversa no caderno de campo e, ainda, em algumas vezes, por falta de tempo para parar e escrever, eu me afastava do grupo e narrava a minha memória para o gravador ligado – tenho que admitir que utilizar tal recurso, mesmo sendo bastante eficaz para os meus registros, muitas vezes me causou risos, pois me remetia a filmes de ficção científica em que o pesquisador grava vídeos de si mesmos que compõem o diário de campo.

Não chamo as conversas que tive com as professoras de entrevistas por não ter confeccionado nenhum roteiro prévio que servisse como base para nossas conversas. Quando conversávamos, eu apenas as estimulava a lembrar de experiências que viveram a respeito do tema proposto junto com crianças e como, salvo uma vez, eu nunca estava sozinha com uma professora – éramos, sempre, pelo menos três a conversar – as experiências contadas por uma remetia à outra a sua própria experiência. Assim, nossas conversas se desdobravam em vários eventos prontos a serem compartilhados que enriqueceram significativamente o material etnográfico produzido a partir desses encontros.

Quando conversamos sobre determinado assunto com outras pessoas compartilhamos e produzimos conhecimento. Eu, como antropóloga na escola, busquei aprender não apenas

a partir de experiências como aquelas planejadas a partir do currículo escolar (ver lição quatro), mas também a partir do que era vivido por aquelas pessoas no cotidiano escolar extraclasse (ver lição três). Um desses momentos extraclasse em que eu estava com as professoras era o horário do almoço e quando estávamos juntas na cozinha conversávamos sobre vários assuntos. A cozinha possuía duas mesas, uma redonda com seis lugares e outra quadrada com quatro lugares, havia uma televisão, geladeira, fogão, pia, armário e balcões. Houve um dia em específico que estávamos na cozinha juntas que eu considerei oportuno ligar o gravador. Durante aquele almoço éramos mais ou menos oito mulheres na cozinha, assistíamos o noticiário local na TV quando foi noticiado que o homem que havia mantido uma família refém e molestado as mulheres fora capturado pela polícia. Todas nós estávamos prestando atenção no noticiário e exclamando frases penosas pelas vítimas ou honrosas a ação da polícia. E então a professora Flora iniciou uma conversa.

*Flora: – Vocês estão achando ruim o assalto, mas hoje a quantidade de homens que se acham no direito de matar a mulher, já ex-mulher, está brava, viu.*

*Eu comentei sobre uma notícia que havia sido veiculada há algum tempo atrás em que o ex-marido furou os olhos da ex-mulher<sup>11</sup>.*

*Então Ana falou: – Mulher não faz isso, não é? Mulher separa e fica quieta.*

*Cláudia: – Depende, não é? Se, por exemplo, a mulher for traída?*

*Ana: – Ah! Mas aí a mulher vai atrás e mata ela, não é?*

*Estela: – Mas a mulher o que ela faz, normalmente, é matar a outra dele.*

*Cláudia: – Tinha que matar era ele, não é? Não é assim que eles fazem? (Risos)*

*Clara: – Ela mata ela e ainda volta com ele, não é, Estela? (Risos)*

*Estela: – O pior é isso. Saiu uma reportagem há uns meses atrás que o marido pegou ela de porrada no meio da rua e aí fizeram a denuncia e tal. A polícia foi lá e a mulher falou que não ia denunciar porque amava o cara.*

*Ana: – Ela amava?*

*Estela: – É. Falou “não, não vou denunciar não, eu amo ele!” Quer saber, tu merece uma surra mesmo.*

*Cláudia: – É, tem que apanhar todo dia.*

*Marina: – Se eu fosse a polícia tinha dado mais 10 tiros nesse homem e falado “eu pensei que ele estava morto!”.*

---

<sup>11</sup> Refiro-me ao caso de Mara Rúbia Guimarães noticiado na primeira dezena de agosto em 2013.

*Clara: – Ai, Marina! Que coisa horrorosa.*

*Cláudia: – Mas isso acontece.*

*Marina: – Se eu encontrasse um estuprador eu iria cortar as partes íntimas, fritar e fazê-lo comer. E ainda colocava um pau lá... (sua fala tinha um tom grave e enfático)*

*Eu: – Que isso, Marina? Você está muito nervosa, calma!*

*Clara: – Não julga assim, Marina.*

*Marina: – Eu não estou julgando. Eu estou apenas dizendo qual seria minha reação.*

*Flora: – Mas isso tem os iguais deles que fazem isso lá na Papuda<sup>12</sup>.*

*Estela: – O mundo só não está perdido, porque pelo menos esses pedófilos sofrem na cadeia.*

*Marina: – É a vontade que eu teria, mas não quer dizer que eu faria.*

*Flora: – Olhe, Marina! Fazer, fazer mesmo, você não faria. Eu sei que a gente fala muitas coisas. Mas eu sei que os podres vão encontrar os seus iguais.*

*Estela: – Mas é um momento de revolta.*

*Marina: – Mas pena de estuprador tinha que ser desse jeito: estuprou, corta o negócio fora. Porque vai para cadeia, mas a arma do crime continua nele.*

*Clara: - O crime está na cabeça, meu bem.*

*Marina: – O crime está aqui (enfática, ela apontava para a região da genitália).*

*Flora: – Não, Marina. Já tem estudos dizendo que não adianta nem castrar. Eles vão estuprar do mesmo jeito com outras partes.*

*Marina: – Corta os dedos.*

*Flora: – O prazer deles não é necessariamente por aí. O prazer deles é ver o outro em uma situação de sofrimento. Tanto que diz que uma das melhores formas de desarmar o estuprador é você se dispor à ação dele.*

Flora continuou contando uma história que ouviu Elke Maravilha<sup>13</sup> contar sobre ter se disposto ao estupro e que, por isso, o homem não concretizou o crime, reverberando em mais dois exemplos de outras duas professoras sobre casos de violência. Pouco tempo depois os ânimos baixaram, houve silêncio e, então, o assunto mudou e não falamos mais

---

<sup>12</sup> A professora se referia ao Complexo Penitenciário da Papuda. O complexo é formado por cinco presídios situados na região administrativa de São Sebastião, no Distrito Federal.

<sup>13</sup> Elke Maravilha é uma manequim, modelo e atriz nascida na Rússia, mas que vive no Brasil desde a infância. Ela é, comumente, lembrada como uma figura excêntrica, por causa da sua maneira peculiar de se vestir.

sobre violência.

A violência de gênero noticiada cotidianamente nos telejornais nos alcançou e as cenas de caçada televisionadas fizeram a cozinha virar um ambiente hostil. A “guerra dos sexos” parecia instalada ali. O desejo de desforra e a angústia latente de mulheres que pareciam se identificar com outras mulheres, no entanto, violentadas por homens, davam o tom à conversa. Sobrecarregadas de emoções inquietantes elas falavam sobre violência de gênero e violência sexual, narravam experiências de outras e buscavam soluções para eliminar tal possibilidade. Elas refletiam sobre a vulnerabilidade das mulheres violentadas, ora por uma arma fállica de um desconhecido ora pela mão do amado.

Esse trecho do diário de campo explicita mulheres dentro da cozinha em um tipo de catarse. Embora a conversa tenha se iniciado com uma matéria jornalística em que policiais – agentes da segurança nacional – alcançaram um objetivo rotineiro dentre as tarefas de sua profissão – assegurar a ordem e conduzir o criminoso para um julgamento/punição – a conversa sugere uma descrença na segurança e na justiça. A vingança substitui a justiça e estratégias pessoais (como se dispor ao estupro) substituem a segurança policial. Éramos apenas mulheres dentro da cozinha. A imagem de mulheres dentro da cozinha, sem presença masculina, lutando abstratamente com homens violentos é bastante significativa para pensarmos as emoções e expressões dessas mulheres ao refletirem acerca da socialidade de gênero.

A violência expressa tanto na violência sexual (estupro) ou na violência conjugal (mulher que apanha do companheiro) faz parte do que Machado (2000) chama de “códigos relacionais da honra” valores de longa duração que se antepõem aos valores de igualdade de gênero em relação à dignidade e liberdade. A violência operacionalizada a partir dos códigos relacionais da honra sugere que a mulher deve ser controlada – a violência física conjugal, nesse sentido, é corretiva – e é ela que deve se envergonhar por ter sido vítima da violência sexual – o que só pode ser justificado através de vingança pessoal, já que deve ser silenciado socialmente. Foi por meio da conversa com mais do que duas pessoas (no caso, eu e outra pessoa) que pude conhecer pontos de vista compartilhados entre mulheres em termos de repúdio aos atos de violência masculino e pontos de vista divergentes entre mulheres que, umas defendiam, ainda que, em pensamento, que as mulheres também deveriam, *se traídas*, se vingar, enquanto outras afirmavam que as mulheres não fazem isso, nem deveriam fazer. Houve ainda um pedido/desejo que as punições a estupradores deveriam ser violentas e castrativas, proposta não legitimada por Flora. Foi por meio dessa

conversa que se realizou como um drama com alta densidade emocional que pode refletir sobre categorias sociais relevantes.

Apresentar essa breve análise sobre uma conversa ocorrida entre mais ou menos oito mulheres tem como objetivo expor que é necessário, na pesquisa etnográfica, nos mantermos atentos às conversas espontâneas que ocorrem em campo. No entanto, não pretendo afirmar que entrevistas não são eficazes na coleta de dados durante uma etnografia, porém, é necessário considerar sobre as possíveis discrepâncias entre discursos e práticas dos entrevistados. Nesse sentido, Fonseca (1999) afirma que:

A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos. A situação de entrevista nem sempre propicia esse jogo de alternâncias. Pelo contrário, em muitas situações, parece levar a um tipo de fusão da subjetividade do entrevistado com a do pesquisador (idem, p. 65).

Se, como eu já afirmei, para realizar uma pesquisa etnográfica é fundamental o encontro, não podemos negligenciar o fato de que o conhecimento é produzido a partir da relação com a “outra”. É a partir da relação entre a etnógrafa e as interlocutoras que somos afetadas pela experiência etnográfica. A referida relação afeta nossa pesquisa, nossa forma de relacionar e afeta, sobretudo, nossa concepção de mundo. No decorrer da dissertação ficará cada vez mais explícito como as professoras expõem seus pontos de vista sobre os mais variados assuntos e não se furtam de compartilhar suas histórias pessoais para explicar esses pontos de vista. As professoras com quem convivi em contexto escolar durante a pesquisa ensinam muito a partir de suas próprias vidas. O conhecimento compartilhado por elas é fruto das ciências que consolidam suas práticas profissionais e, também, das suas experiências pessoais.

Através dos encontros que tive com as professoras aprendi que durante aquele tempo juntas as professoras compartilhavam experiências pessoais e profissionais, elas aprendiam umas com as outras, ajudando-se mutuamente. Elas ensinavam às crianças usando suas próprias vidas como exemplo – como será exposto principalmente na lição quatro. Estar com elas na escola me permitiu conhecê-las naquele espaço peculiar e a partir das perspectivas específicas aplicadas por elas no contexto escolar. Portanto, eu não poderia estar ali apenas ouvindo e observando de longe, era necessário colaborar com o trabalho. Aprendi essa lição metodológica em uma terça-feira pela manhã.

Naquele dia eu estava na sala das professoras com elas ouvindo uma professora contar sobre a dificuldade de manter dois de seus alunos disciplinados. Era comum, naquela sala, as professoras conversarem sobre experiências similares. Ao mesmo tempo,

algumas professoras recortavam letras de aproximadamente 10 cm de altura em papel marrom para a decoração da Feira Cultural e outras preparavam atividades para suas alunas. Conversavam e trabalhavam. Depois de um tempo de conversa, Sofia voltou-se para mim e disse: – *Sua pesquisa é ficar aí sentada batendo papo?* Senti que enrubesci. Marina riu e provocou: – *Não quer cortar umas letras com a gente?* Se eu tivesse um espelho a minha frente naquele momento eu poderia descrever melhor minha reação facial, mas eu não tinha. Eu me surpreendi e logo tratei de encontrar uma tesoura ao mesmo tempo em que fazia gracejos sobre minha postura de apenas observadora. Eu havia sido interpelada a colaborar. Que tipo de observação-participante era aquela que eu estava fazendo antes? A partir daquela interpelação a minha presença no espaço começou a ganhar outra forma (discutirei sobre minha presença no campo mais adiante). Eu estava diante de papéis com letras traçadas previamente, as professoras trouxeram o material traçado de casa. Comecei a recortar. Logo, começaram as brincadeiras, entre risos, sobre minhas habilidades com a tesoura: – *Olha! Ela tem jeito com a tesoura!* ou – *Não vá cortar fora a perninha do M.*

Saboreei o “sorvete fervente” que nos fala Favret-Saada (2005), os encontros não seriam mais apenas processos de tradução, mas eu estava vivenciando experiências ao lado daquelas mulheres e crianças. Eu já não olhava mais “sobre seus ombros”, eu estava trabalhando junto com elas. Em alguns casos, quando chegamos ao campo imaginamos que observar possa ser o bastante para construir conhecimento a respeito das experiências das pessoas. No entanto, é a partir do convite a participar de experiências junto com elas que a aprendizagem necessária ao saber antropológico se inicia. Participar, além de observar, é algo que ocorre dentro do processo da experiência etnográfica. Como nos ensina Clifford (1998), se entendida de modo literal, a observação-participante nada mais será do que esta fórmula paradoxal e enganosa, contudo, se a considerarmos em termos hermenêuticos, podemos pensá-la como uma dialética entre experiência e interpretação.

A partir de então, comecei a compreender que eu não poderia considerar aquelas professoras somente minhas interlocutoras, eu estava trabalhando junto com elas, construíamos algo juntas. Aquelas pessoas eram minhas **colegas** (do latim *colléga,ae*, que quer dizer 'companheiro no mesmo ofício') naquela pesquisa. Elas pensavam a pesquisa junto comigo, como podemos perceber no trecho do meu diário de campo que introduz essa lição, quando a professora vivenciou algo que seria interessante para minha pesquisa e se prontificou a logo me contar. A partir da minha chegada em campo, as professoras

começaram a resgatar em suas memórias situações que vivenciaram com as crianças sobre o tema que propus.

A experiência etnográfica ocorre, nesse sentido, a partir da relação que criamos com as colegas que adquirimos. Ou ainda, com as anfitriãs que nos recepciona, como sugere Borges (2013). Essas pessoas possuem uma gama de reflexões e experiências prévias que compartilham conosco, é a pesquisa sobre a investigação cotidiana dessas pessoas que ocorre por meio da experiência etnográfica.

(...) o conhecimento antropológico se desenvolve a partir de uma tríplice colaboração. Em meu entendimento atual, a teoria etnográfica põe em diálogo as teorias antropológicas acadêmicas, as teorias antropológicas de nossos anfitriões e as nossas próprias teorias, inextricavelmente associadas às duas primeiras (idem, p. 221).

É a partir desse processo de negociação entre saberes e teorias que o conhecimento antropológico é gerado. Ao trazer o referido processo para o texto me empenho em compartilhar não só as reflexões e análises possíveis a partir dele, mas evidenciar a intensidade afetiva que acompanharam as experiências vividas por meio das relações sociais situadas em tempo e espaço determinado. Estamos na década de 2010 e em contexto escolar. Relacionei-me com crianças e adultas, que por sua vez relacionavam-se entre si. Nossas relações eram diferentes e particulares. Por isso, não pretendo afirmar que me relacionei com todas as professoras e todas as crianças do mesmo modo. Ao realizar pesquisa antropológica é preciso não perder de vista que estaremos sujeitas às nossas emoções.

O encontro entre os nossos saberes, meus e das minhas colegas de pesquisa, com a teoria antropológica acadêmica produz mais teoria, mais conhecimento. O conhecimento produzido se materializa quando organizamos sistematicamente nossas experiências e as concepções teóricas às quais nos filiamos acerca de dado tema e as registramos no papel. Isso revela nosso empreendimento autoral. Contudo, como explica Henrietta Moore (1994), o desejo e a narrativa do autor se confundem e é a partir da materialização das suas aspirações que a autora começa a ser revelada.

### **Desvendando o tema do texto e a antropóloga no texto**

Nos meus primeiros dias no campo havia um empenho constante das professoras em compreender qual era o tema da minha pesquisa. E era quando, nos inícios, eu me demorava mais em alguma sala conversando com elas o que elas conversavam e

conhecendo-as que a pergunta surgia: – *Mas o que é mesmo que você quer saber para sua pesquisa?* Então eu explicava dizendo que queria saber sobre histórias que elas vivenciaram junto com as crianças a respeito das mudanças dos seus corpos, a diferença entre ser menino e ser menina e sexualidade. Eu queria saber se naquela escola as crianças expunham para as professoras suas dúvidas sobre assuntos como, por exemplo, questões de sexo, as mudanças corporais da puberdade e namoro.

No princípio, algumas professoras diziam que as crianças estavam lá para estudar e que: – *Aqui não tem esse negócio de namoro.* Considerei que talvez aquela escola fosse diferente de outras que eu conheci e que na Escola da Vila as crianças não namoravam. Expliquei por inúmeras vezes que eu **não** estava me referindo a um namoro como o namorar entre adultos, que pode remeter a beijos calorosos nos lábios de outra pessoa, carícias e, até mesmo, sexo. Eu perguntava sobre o namoro infantil, em que namorar, por exemplo, pode ser apenas a atribuição, por uma menina, do título de namorado a um menino que ela dê preferência na hora de brincar (Ver Lição três).

No trecho do diário de campo que introduz esta lição, dois meninos mostraram seus pênis para alguém. Um mostrou para o outro menino, este *reproduziu* o ato e mostrou para a colega, uma menina. A fala de Estela, ao educar as crianças sobre o acontecido, revela que não se pode mostrar o pênis para pessoas que não se conhece, *muito menos para uma menina*. Foi uma menina, com um pouco mais de idade do que os meninos, que considerou que não era certo mostrar o pênis, levando-a a contar o acontecido à professora. O sinal de silêncio feito pelo coordenador ao final do trecho narrado é um quadro representativo do silenciamento que muitas vezes ocorre na escola quando o assunto é o corpo sexuado das crianças.

Se partirmos das duas experiências pontuadas acima, perceberemos que tanto a negação das professoras acerca do *namoro* quanto às reações referentes à nudez das crianças, evidenciam que as ações das crianças são pensadas como idênticas às ações dos adultos. Eu precisei explicar que não se tratava de namoro, como o namoro dos adultos, e o fato de uma criança estar nua ocultamente junto à outra criança – do mesmo sexo, ou, *pior*, do sexo oposto – suscitaram preocupações nas adultas da escola. A escola, a princípio, não é um lugar em que o corpo é pensado a partir de seus desejos e emoções. Bell Hooks (1999), ao explicar a importância de repensar o processo pedagógico levando em consideração os corpos e os desejos, afirma que:

Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer e Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais tem sido, geralmente, brancos e homens.” (idem, p. 115).

Se a escola não é lugar de namoro, muito menos é lugar para que um menino se apresente nu diante de uma menina. Se um homem, adulto, se apresenta nu diante de uma menina ou mulher, sua nudez, certamente, será encarada como violenta, como a iminência da violência sexual. Mesmo que os meninos não tenham compreendido imediatamente porque a nudez trouxe consequências negativas para eles – repreensão da professora e aviso aos pais – eles compreenderão que não podem repetir o gesto, muito menos diante de uma menina. Na escola as crianças aprendem a compreender o que é permitido e o que não é permitido quando o assunto são seus corpos sexuados.

Sendo a escola o lugar em que realizei minha pesquisa etnográfica, considero importante situar brevemente o seu papel na vida social. Especificamente, o papel social da escola para crianças. A partir da história social contada por Philippe Ariès (1981) sobre a vida escolástica, podemos afirmar que o modelo de escola em que as crianças são separadas em classes de acordo com as suas idades data do século XV, na Itália. “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” (idem, p. 173). Isto é, as crianças passaram a ser educadas institucionalmente de maneira diferenciada de acordo com suas idades.

Entretanto, a pedagogia não surgiu junto com esse modelo de escola supracitado e que se assemelha bastante com algumas que conhecemos hoje. De acordo com Cambi (1999):

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico. (idem, p. 21)

Desse modo, a história da pedagogia na escola evidencia que a escola é, muitas vezes, o lugar da regularidade, da rotina e do aprendizado das regras. A pedagogia é o

conjunto de teorias que preparam as ações dos profissionais para agir nesse processo educacional. Uma maneira de explicar a ação pedagógica na escola é fazendo conhecer os *Combinados*. Em quase todas as classes da Escola da Vila onde as crianças das séries iniciais estudavam havia, em uma das paredes, um cartaz informando os *Combinados*. O cartaz era grande, as frases escritas com letras garrafais. Os *Combinados* eram regras que delimitavam a conduta das crianças em sala de aula, como: *não brigar com os colegas, ouvir quando outra pessoa falar, levantar a mão antes de pedir algo*. A finalidade desse cartaz era lembrar as crianças de que haviam realizado com suas professoras acordos prévios que regularizavam as suas ações em sala.

Ao refletir sobre regras e *combinados*, isto é, sobre o que é ou não é permitido em contexto escolar, considere sobre a pertinência das teorias de Durkheim (2008) e sua disseminada perspectiva analítica em que o social é preponderante em relação aos indivíduos. Quando Durkheim (2008) explica que somente é possível que a sociedade se organize equilibradamente quando os indivíduos compreendem as regras sociais e as obedecem com vontade autônoma, ele aponta o relevante papel da escola nesse processo. É a escola, segundo ele, que faz com que as crianças e jovens compreendam como a moralidade é operacionalizada em nossa sociedade. Essa compreensão proporcionaria uma adesão autônoma por parte desses indivíduos aos princípios morais e, assim sendo, haveria uma organização equilibrada do social. No entanto, a escola em que estive, embora apresente disciplina e ordem como fundamentais no processo educativo, não conta com a coerência e coesão social tão própria das análises durkheimianas. Se substituíssemos a noção da dicotomia sociedade/indivíduo de Durkheim pela de Strathern (2006), da preeminência das agências sociais em relações sociais, diríamos que a socialidade gerada na escola apresenta diversidade nas relações entre professoras e alunas de abordagem que ora se aproximam, ora se afastam das regras postas nos *combinados*, e experimentadas na prática.

Acaso o foco desse texto fosse a educação formal ou os saberes pedagógicos em si, poderíamos aprofundar esta análise, direcionando-a às noções de currículo escolar, o que se ensina na escola e como se ensina. No entanto, mesmo as análises que focalizam a força coercitiva da escola sobre os indivíduos que nela habitam não se furtam de apresentar a escola como um lugar de contradições sociais e políticas. Nessas análises podemos encontrar, por exemplo, desajustes entre os princípios da Reforma Educacional do Brasil e as práticas escolares (ver Veiga, 2003). A meritocracia é questionada e repensada. A escola

redentora dos problemas sociais – pacificadora de conflitos sociais – parece ser muito mais o lugar da reprodução de regularidades e, com elas, de desigualdades. Como já nos alertou Dubet (2004) e Bourdieu (1989). No entanto, não quero focalizar a escola carrasca que violenta e é violentada cotidianamente. A escola textualizada aqui é o lugar de encontro e o meu foco é os sujeitos que nela habitam e as relações que desenvolvem, ainda que se organizem em torno de uma hierarquia em que adultas se sobrepõem às crianças e adolescentes.

Ao afirmar que a escola é um lugar de encontro, reforço a ideia a respeito do seu potencial para o conflito, para o vínculo e para a reciprocidade. O encontro é um lugar-momento em que pensamentos, ações e sentimentos estão emaranhados de uma forma tão intensa que seria imprudente ocultar os conflitos, os impasses e arroubos ordinários, referidos a agregados de significado e valores, eles mesmos em divergência. As professoras, as crianças e eu, produzimos saberes a partir de vários pontos de vista. Aprendemos o que sabemos a partir do encontro com outras e outros em seus mais variados posicionamentos. As experiências vividas realimentam o nosso pensamento social e rearranjam compreensões acerca de como as relações sociais são situadas em nosso cotidiano.

Algo que tão logo reconheci em campo a partir das minhas experiências é que a minha relação com as crianças ocorre por uma via diferente daquela que me possibilita relacionar com as adultas. Esta via é a via da afetividade. É inevitável a afeição que sinto quando estou em contato com elas. Imagine você, sentada em um banco no pátio de uma escola pública e aguardando a entrada das crianças. O calor está intenso, agravado pelo mormaço daqueles dias que anunciam a chuva, mas esta não cai. O seu corpo em desânimo, curvado, com o queixo seguro pelas mãos sobrepostas e os cotovelos apoiados nas pernas. Esse corpo desanimado é surpreendido por bracinhos envolvendo seu pescoço e um beijo na bochecha. Um menino lhe doara um beijo e você sorri. Eu fui afetada pelo campo.

Como se vê, quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível (Favret-Saada, 2005, p. 160).

No projeto inicial as crianças não faziam parte da pesquisa diretamente. Contudo, houve um dia pela manhã que ao atravessar o pátio para ir até a sala das professoras eu não consegui completar meu trajeto. A diretora Elena me chamou e me pediu, por gentileza, que eu ficasse na sala com as crianças do ensino integral, ela havia acabado de receber o telefonema da professora responsável explicando que sua filha de aproximadamente um ano de idade estava adoentada e, por isso, a levaria ao médico. – *É por pouco tempo.* Explicou a diretora. Apenas o tempo necessário para que ela resolvesse a situação. Entretanto, por fim, estive com as crianças até o horário de o almoço ser servido. Fui para sala instruída sobre qual atividade deveria realizar com as crianças, mas quando cheguei fui bombardeada com perguntas. – *Quem é você?* – *É a professora substituta?* – *A tia Daiane não vem mais?* – *Cadê a tia Daiane?* – *O que você é aqui na escola?* Naquele dia eu entendi, como no dia quente em que aquela criança me surpreendeu com um beijo, que a pesquisa de campo também é feita através de experiências inesperadas. Na próxima lição narrarei algumas situações que ocorreram no dia que estive com as crianças na turma de ensino integral.

As crianças – principalmente aquelas com a quais convivi na turma do ensino integral – já não me olhavam mais à distância. Por causa daquela situação improvável eu conheci duas crianças protagonistas desta dissertação. Elas começaram vir até a mim sempre que estávamos no pátio, sentavam ao meu lado ou passavam por mim e deixavam algum comentário. Comecei novas perguntas: – *Qual o seu nome?* – *Quem é sua professora?* – *Quantos anos você tem?* As crianças que conheci no ensino integral foram me apresentando a outras crianças. Lembro do dia que Sara falou, na minha presença, para uma colega: – *Ela foi com a gente no ônibus e é minha amiga. Minha e da Adriana. Não é?* Ela pedia que eu confirmasse para a colega. Era verdade, elas eram minhas amigas. Confirmei. Sem as conversas que tive com Adriana e Sara, e as experiências que vivemos juntas, uma parte substancial da lição três, que nos fala sobre o namoro entre as crianças, não seria possível.

A fim de manter meu vínculo com as crianças operacionalizei em campo atitudes que colaboraram com meu processo de aprendizagem, são elas: ouvir e ver atentamente. Cohn (2002) ao falar sobre o aprendizado entre os Xikrin explica que “para eles, olhos e igualmente ouvidos são essenciais, e devem ser fortalecidos nas crianças para que sejam cada vez mais capazes de aprender, de, mais do que testemunhar, compreender e apreender o que lhes é oferecido pela experiência” (idem, p. 148). Estar no campo com crianças,

sendo adulta, demandava de mim uma disposição para estar com elas, no grupo delas, como uma amiga. Uma amiga adulta que joga com elas, ouve o que elas têm a dizer, que conversa sobre os assuntos que lhes interessa e vê atentamente junto com elas. Os valores reforçados entre os Xikrin acerca do aprendizado me inspiraram a refletir sobre como eu deveria me portar para aprender junto com as crianças.

Quando falamos de processos de aprendizagens, as crianças parecem ser os alvos privilegiados desses processos nas mais variadas sociedades. No prefácio do livro “From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education” o organizador John Middleton (1970) explica que “o fator essencial é que uma das características básicas da condição social do homem é que cultura é aprendida e não geneticamente inerente” (idem, p. xii, tradução livre). Os textos agrupados no livro tratam dessa passagem da criança para a vida adulta em sociedades diferentes e evidenciam como o processo educacional opera nessa passagem – aspectos encontrados também no texto de Cohn (2002) supracitado. Contudo, o autor informa que não se pode esquecer que processos de aprendizagem são contínuos na vida de qualquer pessoa, criança ou adulta. Se as crianças aprendiam, eu aprendia junto com elas.

No entanto, quando eu estava na escola, era recorrente uma confusão acerca de qual era a minha área de pesquisa. Essa afirmativa é resultado da minha reflexão acerca das muitas vezes que pessoas na escola vinham me pedir dicas e sugestões sobre qual professora seria interessante no **mestrado em educação** na UnB para orientar o tema que ela gostaria de pesquisar e escrever o projeto para o processo seletivo do **Programa de Pós-Graduação em Educação**; era então que eu explicava que eu não estava no mestrado em **educação**, mas sim no mestrado em **antropologia social**, por isso, eu não saberia sugerir professoras no Programa de Pós- Graduação em Educação. Nesse momento eu sempre era olhada com estranheza, afora a explicação sobre meu tema, eu tinha que começar a explicar o que uma antropóloga estava fazendo na escola. Explicar para as pessoas do campo qual o interesse de uma antropóloga em realizar pesquisa em contexto escolar, haja vista que existem pesquisadoras da educação, forçou-me a refletir sobre essa questão.

Ademais, não foram apenas os questionamentos das pessoas da escola sobre eu ser antropóloga pesquisando contexto escolar que traz à tona a estranheza acerca da presença do antropólogo. Há uma pista na autorização que me concederam na EAPE. Nela, no lugar em que deveria constar que sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Antropologia

Social, consta que sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação. A meu ver, esse erro demonstra que a presença majoritária em contexto escolar é de pesquisadores da área da educação. Nesse sentido, o que faz uma antropóloga em contexto escolar?

Alguns dos trabalhos antropológicos que envolvem pesquisa com crianças aconteceram em espaço escolar, falarei mais sobre pesquisas antropológicas com crianças na próxima lição. Cientistas sociais como Elsie Rockwell (2011), Paul Willis (1991), Diana Milstein (2007; Milstein e Mendes, 2010), Laura Satillán (2011), Clarice Cohn (2004; 2005), Borges (2010), entre outros, adentraram escolas para realizar pesquisa etnográfica com crianças e jovens em idade escolar. Suas pesquisas tratam de assuntos como: política local, cultura contra-escolar, escola indígena, desigualdade social e corpo.

As abordagens presentes nessas pesquisas, diferentes daquelas que expõem a força das macroestruturas na determinação da instituição escolar como no trabalho de Bourdieu e Passeron (1975), apresentam uma escola que é operacionalizada a partir do enredamento de duas dimensões: (1) institucional, operacionalizada por um conjunto de normas e regras, que pretendem regularizar e demarcar as ações dos seus sujeitos, e (2) cotidiana, em que as experiências, advindas das relações sociais entre os sujeitos envolvidos, ocorrem através dos saberes pessoais. O enredamento dessas duas dimensões possibilita à pesquisadora perceber esse processo dialético entre convenção e invenção tão peculiar ao processo de aprendizagem. A presença da antropóloga na escola, portanto, não se restringe a considerar a etnografia apenas uma ferramenta metodológica incorporada aos estudos da educação. A antropologia é, nesta pesquisa, a base teórica que fomenta as reflexões realizadas a partir dos encontros etnográficos. As contribuições que a antropologia social oferece aos estudos educacionais serão evidenciadas durante toda a dissertação. Entretanto, não intento destacar a presença da antropóloga como mais necessária e eficaz do que a de outro pesquisador de contextos escolares.

Além do mais, eu não poderia afirmar que estou fazendo um tipo de antropologia da escola. Minhas reflexões resultam de experiências cotidianas que ocorreram em contexto escolar, que tem como sujeitos crianças e professoras que compartilharam suas maneiras de pensar, sentir e agir entorno de assuntos que envolvem gênero e sexualidade. As teorias antropológicas que permearão toda esta dissertação são principalmente duas: a antropologia feminista e a antropologia da criança. A **antropologia feminista** possibilita compreender as relações de gênero e suas ações socialmente direcionadas, atrelada as questões de gênero estão as perspectivas relativas à sexualidade. Em contato com a

literatura feminista, fui provocada por uma antropologia feminista, através das reflexões como aquelas feitas por Donna Haraway, Françoise Héritier, Henrietta Moore, Lia Zanotta Machado, Marilyn Strathern, Judith Butler e Sherry Ortner, que se atém às questões epistemológicas que suscitam reflexões sobre posicionamento situado e político da autora do texto e, ao mesmo tempo, reflexões sobre as representações e agências diferenciadas face aos valores culturais e regras sociais das pesquisadas e dos pesquisados segundo suas posições situadas de gênero. Já a antropologia da criança, que eu prefiro chamar de **antropologia com crianças**, convida a pensar a criança como ser social ativo. As relações entre sujeitos focalizadas na pesquisa têm as crianças como o eixo, elas são as protagonistas deste estudo. No entanto, não podemos perder de vista que além das experiências vivenciadas junto com as crianças eu estava constantemente vivenciando experiências junto com as professoras e ouvindo-as.

Embora eu tenha convivido com crianças de ambos os sexos – meninos e meninas – todas as professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola da Vila eram mulheres. Ao consultarmos o **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro** (Ministério da Educação, 2009) verificaremos que a grande maioria no quadro de professoras nessa etapa escolar no Brasil é mulher. O fato de haver apenas mulheres professoras das séries iniciais na escola foi um assunto que pude conversar com Marina. Quando conversávamos, ela se lembrou da primeira vez que conheceu um professor, homem, de *séries iniciais*.

*Marina: – Quando eu vi o rapaz eu tive certeza que ele era<sup>14</sup>. Quando eu o vi com os brincos. Um jeito meio que você... Porque não é comum você encontrar homem nessa primeira fase (Marina enfatizou), então você até cria um estereótipo, você cria um preconceito. Você cria um pré-conceito. O namorado da Estela é professor também, de primeira à quarta.*

*Eu: – Mas o que você acha disso?*

*Marina: – O homem, ele não tem muito tato. Ele não tinha. Mas mudou depois da modernização e muito pelo feminismo. Eu acho que foi muito o feminismo que trouxe isso, das mulheres quererem ocupar os mesmos lugares que os homens e os homens acabaram querendo ocupar os mesmos lugares que as mulheres. Você pode ver que muitas famílias mudaram o formato. Hoje as mulheres saem para trabalhar e os pais*

---

<sup>14</sup> ... *Ele era*. Quer dizer que ela imaginou que o rapaz era homossexual, porém ela soube que ele não o era.

*ficam em casa. O que não quer dizer que seus homens sejam mulheres. Eu tenho uma amiga que é assim, ela que manda. O marido dela trabalha porque ela obriga ele trabalhar e é ele que cuida do filho o tempo inteiro. Tanto que agora ela está passando por um problema, porque ela disse que quer ter mais um filho e ele disse que não quer ter. Porque quem cuida do garoto o tempo inteiro é ele.*

*Eu: – Ele está sentindo dificuldade?*

*Marina: – É ele que está recebendo a carga maior. É ele que tem que chegar do trabalho, que tem que brincar, tem que cuidar, que é o que a gente faz normalmente. Entendeu? Então eu acho que são questões de evolução da história... Porque antes, eram homens que eram professores, aí as mulheres tomaram o lugar.*

A fala indica que a professora incorpora os valores de igualdade de gênero, e reconhece como novidade a recente e pouca generalização de homens nas séries iniciais que se seguiu a uma anterior concepção do magistério como masculino. Aponta reflexões acerca de dois homens que conhece. Os dois não se enquadram no estereótipo hegemônico de gênero masculino, e dele divergem: um, ao qual é imposto o cuidado do filho pela esposa, e outro, do qual ela suspeitava ser homossexual por ser professor de crianças e por usar brincos.

Marina, ao conversar comigo expôs sua compreensão acerca da existência de outras visões no mundo sobre a maneira de ser mulher e ser homem. Ela explica que se um homem fica em casa para cuidar do filho isso não fará dele uma mulher, mesmo que seja esta uma tarefa que *normalmente é a gente (mulheres) que faz*. Ela compreende que homens e mulheres vivenciam um processo histórico em que suas posições *normais* são alteradas. Homens ocupam lugares que antes eram vistos como apenas de mulheres e continuam homens, ou vice-versa. Aconteceram mudanças históricas nas percepções das pessoas acerca de gênero e para Marina o feminismo tem parte nisso.

Marina pontua bem o processo histórico-social pelo qual a educação no Brasil passou. O saber docente, principalmente aquele vinculado à educação de crianças, possui uma história de feminização do magistério e de vinculação do magistério à maternidade. Louro (2008A) conta que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens. No entanto, havendo classes de meninas, estas deveriam ser regidas por mulheres, mais especificamente, “senhoras honestas”. Louro (idem) evidencia o dado de que, no século XIX, houve um aumento de alunas nas Escolas

Normais<sup>15</sup>, a par da diminuição de alunos. Esse movimento, de mulheres que buscaram a Escola Normal e homens que se afastam dela, proporcionou uma feminização do magistério.

A autora (idem) afirma que ser professora passou a ser vinculado a um ideal feminino que envolvia o “recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora de filhos e filhas” (idem, p. 447). As professoras cumpriram, nesse sentido, o papel de mãe de seus alunos. Havendo, mais tarde, na história, a valorização do afeto entre professoras e alunos. Ser professora era uma forma de ser mãe, principalmente para aquelas mulheres que não conseguiam um bom casamento, sugere a autora.

Bem mais tarde, na década de 1970 – conta Louro (2000, p. 35-36) – quando a tecnologia, eficiência e produtividade se tornam valores no processo educacional, as professoras deixam de ser as “professorinhas” e passam a ser as “profissionais da educação”. Se as professoras iniciam uma nova representação sobre seu ofício, possibilitando que sejam reconhecidas como “trabalhadoras da educação” articuladas através do movimento sindical, surge na mesma época uma nova representação sobre as professoras: a tia. A “tia” é aquela que fundamentalmente (e tão somente) é responsável por dar afeto. Isto quer dizer que as decisões mais importantes acerca das crianças lhes escapam.

Afeto entre algumas professoras e as crianças era algo que podia ser percebido com facilidade. Presenciei vários momentos em que as professoras eram carinhosas com as crianças e que as crianças eram carinhosas com as professoras. Um desses momentos aconteceu quando uma criança fez uma cartinha elogiosa para a professora Marina, embora a criança nunca tivesse sido sua aluna. Na carta a criança dizia gostar muito da tia Marina e chegou a elegê-la como a sua “tia” favorita. Além disso, presenciei a professora Flora recusar a trocar de cargo – de professora para coordenadora das séries iniciais, o que significaria agregar ao seu salário um benefício financeiro.

O coordenador Juliano fora transferido, por isso, a diretora da escola deveria buscar dentre as professoras efetivas da escola qual delas teria o perfil profissional para coordenar e que gostaria de assumir o cargo; a professora Flora foi a primeira a ser sondada pela diretora Elena. No entanto, diante do convite de Elena, vi Flora, emocionada, negar esta

---

<sup>15</sup> As Escolas Normais no Brasil eram as instituições responsáveis pela formação de professoras e professores.

possibilidade. Ela dizia que não poderia *abandonar* a turma. As outras professoras presentes na reunião em que Elena fez o convite oficialmente insistiram no convite e tentaram convencer Flora a assumir a coordenação. Flora explicou que tinha uma missão em sua turma, que havia um aluno em específico com o qual ela se preocupava. Ela disse: – *Eu tenho uma missão com essa criança, é algo maior do que eu. Eu me preocupo com o caminho que ele vai trilhar quando ele entrar no novelo que é o 6<sup>a</sup> ao 9<sup>o</sup> ano.* Emocionada, Flora dizia acreditar que o trabalho realizado até ali poderia mudar o rumo da trajetória daquela criança que estava em vias de entrar para o *mundo da violência*. O depoimento da professora Flora comoveu e convenceu as suas colegas, que aceitaram sua negativa.

Depois daquele episódio ouvi algumas professoras afirmarem que não assumiriam um cargo de coordenação no segundo semestre pelo fato de que o referido cargo poderia se transformar em um transtorno em seu ano que já seguia um plano sequencial. Não ouvi a professora Flora agregar essa justificativa ao seu argumento de que teria uma *missão* com uma criança em específico. Estar presente na reunião em que Flora proferiu o supracitado argumento aponta para uma clara diferença que existe, atualmente, na escola quando se observa a relação das professoras das séries iniciais do ensino fundamental com as crianças em paralelo com a relação das professoras das séries finais do ensino fundamental (e também do ensino médio) com os adolescentes e jovens.

Como eu já expliquei, as séries iniciais tem uma professora regente em cada turma e as professoras responsáveis pela mesma série trabalham juntas, compartilham estratégias didáticas e outros afazeres. Quando as professoras se referem às crianças das quais são professoras, elas demonstram conhecê-las para além dos muros da escola, conhecem suas famílias, suas preferências na hora de brincar e, em alguns casos, até mesmo o local onde moram. Acredito que isso é possível porque essas professoras estão com a mesma turma de estudantes durante todo o turno escolar durante toda a semana, o que as diferencia das professoras das séries finais, que estão com os estudantes algumas horas/aulas por semana de acordo com a carga horária de cada disciplina. As professoras das séries finais são especializadas em uma disciplina e uma única professora da disciplina de matemática, por exemplo, pode ministrar aulas nas turmas do 6<sup>o</sup> ano ou do 9<sup>o</sup> ano, tendo, assim, contato com um número maior de estudantes em período menores.

A proximidade entre as crianças e suas professoras – das séries iniciais do ensino fundamental – é gerada pela relação frequente e diária estabelecida entre elas. Elas compartilham histórias pessoais umas com as outras – algo que será perceptível no

decorrer da dissertação – e se relacionam, muitas vezes, afetuosamente. Conhecer as mulheres com quem estive em campo, assim como conhecer as crianças, torna-se importante para pensar os diferentes pontos de vista em diálogo no contexto escolar.

No que diz respeito a gênero e sexualidade, as professoras carregam em si aprendizagens que tem a ver com outros aspectos sociais da sua vida particular. Ao expressar suas compreensões acerca de gênero e sexualidade elas acessam o que sabem e acreditam moralmente, assim, transmitem para as crianças o que consideram o bastante em contexto escolar. Quando as crianças buscavam conhecer as minúcias acerca desses temas as professoras incentivavam, muitas vezes, às crianças a buscar em casa, com os familiares (ver lição quatro), essa informação. Essas mulheres são profissionais da educação e tias (algumas são apenas “professora”, pois não gostam de ser chamadas de tia pelas crianças e as corrigem quando isso acontece), pois ensinam e afeiçoam-se às crianças.

As mulheres e crianças com quem me encontrei compartilharam comigo seus pontos de vista. Durante esses encontros, percebi que perguntas e respostas possuiriam grande relevância analítica na trajetória da pesquisa, já que eram elas os gatilhos para a minha compreensão a respeito do que aquelas pessoas sabiam e aprendiam sobre gênero e sexualidade. Para aprender é preciso perguntar. As experiências de encontro que tive com essas mulheres e crianças elucidaram a pesquisa constante realizada por elas. A pesquisa acontece não apenas por via da presença extraordinária da antropóloga, mas através do cotidiano das pessoas, crianças ou adultas.

**Lição dois:**  
**Pesquisando (com) crianças**  
Saberes produzidos com elas e sobre elas

---

Na semana do dia das crianças a rotina da escola alterou-se. Aconteceram atividades com o propósito de proporcionar diversão às crianças. Uma dessas atividades foi o passeio ao Zoológico de Brasília. Logo que eu soube do passeio eu quis acompanhá-las e foi o que aconteceu. No dia do passeio cheguei à escola por volta das sete e quarenta da manhã e esperei a chegada das crianças que iriam ao zoológico junto com as professoras (nem todas as crianças tiveram a autorização do responsável para o passeio). Quando todas as crianças estavam na escola, elas foram organizadas em fila, foram conduzidas até os ônibus que fariam os traslados e se acomodaram. Por fim, nós (eu e as professoras) nos dividimos em grupos menores e ocupamos nossos lugares nos ônibus. Sentei em um banco no fundo para contribuir com a vigilância das crianças durante a viagem. Fiquei próxima a duas crianças: Fernanda e Bruno, ambos nove anos de idade.

Fernanda começou a conversa perguntando se eu era professora do integral, respondi que não. Bruno completou, afirmando: – *Ela vai ficar no lugar do tio Juliano.* Respondi que também não. Fernanda, rindo, disse: – *Uai! Então o que você é lá na escola?* Respondi que eu estava fazendo uma pesquisa e que queria aprender como é o dia-a-dia na escola. Fizemos silêncio por um tempo e depois Fernanda perguntou: – *Tia, você sabe adivinhar charada?* Respondi que sim. Então ela começou o jogo.

Fernanda: – *O que é que entra no rio e não molha?*

Eu: – *A sombra.*

Bruno: – *Ah! Essa foi muito fácil. Faz aquela outra, Fernanda.*

Fernanda riu e disse que não. Bruno também riu.

Bruno: – *Tia, o que é que cai em pé e corre deitado?*

Eu: – *A chuva.*

Fernanda: – *Ela é esperta, Bruno.*

Então Fernanda abaixou o tom de voz e perguntou: – *O que é que entra duro e sai mole e molhado?* – Ambos começaram a gargalhar. Eu sabia da conotação sexual da charada e tive vontade de rir junto com as crianças.

Respondi: – *Macarrão.*

Bruno: – *Acertou!* – E continuaram rindo, olhando um para o outro em clima de cumplicidade. Ficamos um tempo em silêncio. Então Bruno perguntou se ainda demoraria muito para chegarmos. Respondi que não sabia, pois eu não conhecia o caminho para o Zoológico.

Fernanda começou a contar o seguinte caso: – *Tia, no meu tablet tem um negócio desse tamanho.* – Ela afastou as mãos espalmadas em sentido vertical uns 20 centímetros e completou: – *de um homem.*

Bruno não parava de rir e eu perguntei: – *Como assim, Fernanda?*

Fernanda: – *São as partes íntimas de um homem. (risos)*

Fiquei preocupada e perguntei: – *Por que isso está no seu tablet?*

Fernanda: – *Minha mãe vai apagar, tia. (risos)*

Eu realmente não sabia o que falar, como abordar o assunto, mas minha imaginação sobre a situação me deixou incomodada. Fiquei em silêncio por um tempo e voltei a perguntar: – *Você sabe como isso foi parar no seu tablet?*

Fernanda rindo, disse: – *É um trote, tia.*

Eu: – *Como assim, um trote?*

Fernanda: – *Minha tia explicou que é só o cabo de uma faca, só pra fazer um trote.*  
– Continuou rindo. – *Mas minha mãe vai apagar.*

\*\*\*

Esta lição tem por finalidade suscitar reflexões sobre o que nos ensina a antropologia a respeito das crianças, sobre o que as crianças nos ensinam sobre metodologia de pesquisa e teoria social, e, ainda, introduzirá o debate sobre o aprendizado de crianças sobre sexualidade e gênero. A literatura sobre criança e infância na antropologia conta com as mais diversas contribuições de diferentes autoras. Os textos que encontramos sobre a temática abordam questões que focalizam a infância, partindo dos conhecimentos científicos produzidos sobre este período de idade e trazendo as ações e vozes das crianças para compor o debate teórico; ou focalizam as crianças, os saberes produzidos e as

experiências vivenciadas por elas que possibilitam reflexões sociológicas e antropológicas com potencial teórico. Destaco que não pretendo realizar aqui uma extensa revisão do que já foi produzido sobre criança na antropologia. Neste sentido, são relevantes os textos de Andrea Szulc e Clarice Cohn (2012) sobre antropologia e infância na América do Sul e o de Robert de Levine (2007), uma revisão histórica sobre estudos etnográficos da infância no século XX.

Como ficará evidente à medida que segue a lição, aqui as crianças estão no centro da construção da pesquisa antropológica; não foram elas que sistematizaram o texto (fato é!), mas foram elas que provocaram o meu olhar sobre como as relações sociais são fundamentais para que o conhecimento seja produzido. Nesta lição, as crianças são sobre quem se fala e quem falam. As trilhas percorridas nesta dissertação se iniciam em eventos que aconteceram em campo e que me trouxeram reflexões sobre como eu estava criando antropologia com crianças e sobre crianças.

### **Antropologia e as Crianças**

Dizer que criança é uma categoria **recente** de estudo da antropologia social é negligenciar estudos como o de Malinowski (1973; 1982) publicados há quase um século ou desconsiderar a pesquisa do brasileiro Florestan Fernandes sobre as “trocinhas” realizada na década de 1940. Na década de 1920, Malinowski publicou duas obras em que ele se dedicou a sexualidade na “sociedade selvagem”. Nos livros “A Vida Sexual dos Selvagens” (1982) e “Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem” (1973), o referido autor traz a tona dados sobre o ciclo de vida dos seus “nativos” – infância, puberdade e maturidade – e a relação com experiências próprias a cada uma das etapas da vida – brincadeiras, namoro, casamento, gravidez, etc.

No livro “Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem”, publicado originalmente em 1927, o autor traça paralelos entre as crianças européias e as crianças da melanésia em constante diálogo com a psicanálise. Malinowski (1973) nos apresenta uma criança com características de desenvolvimento humano universais. Como, por exemplo, quando ele nos informa que é na terceira fase da infância (que começa entre cinco e sete anos de idade) que a criança começa a procurar companheiros da mesma idade com os quais tem a tendência a se relacionar sem ser embaraçada por adultos, e continua, afirmando:

É preciso compreender que na época em que a criança europeia começa a descobrir seu caminho no meio de nossas complexas relações sociais, o menino ou a menina melanésios começam também a perceber o princípio do parentesco, que é o principal fundamento da ordem social (idem, p. 50).

Na afirmação acima, Malinowski (1973) sugere que é a partir desse período de idade que a criança começa a compreender a organização da sociedade em que está inserida. No referido texto o autor nos fala sobre crianças que apreendem o que é vivenciado socialmente e nada mais. Crianças sempre estiveram presentes nas monografias clássicas, mas estas não eram vistas senão como humanos em processo de maturação. Isto é, que se tornarão adultos e, assim, farão a manutenção da vida em sociedade.

O trabalho de Fernandes (2004), em “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, – escrito em 1944 – segue um caminho um pouco diferente. Nele, o autor nos alerta para não pensar as crianças como “simples reflexos dos atos dos adultos, como se copiassem, meramente, os atos dos adultos ou apenas retivessem os efeitos produzidos por esses atos” (idem, p. 248). As crianças, para Fernandes (idem), possuem uma cultura particular e a ludicidade é a principal característica dessa cultura. Mais ou menos no mesmo momento histórico em que o antropólogo brasileiro publicava tão primoroso texto, os estudos antropológicos com crianças ganham destaque no cenário acadêmico internacional, principalmente, através dos trabalhos de Margaret Mead e outros antropólogos americanos.

Mead faz uma apresentação dos estudos da criança nas ciências sociais no livro denominado “Childhood in Contemporary Cultures” (1955). Como organizadora do referido livro, ela apresenta o tema explicando que focalizar os estudos em crianças, nas culturas que ela conheceu, acabou por expor uma estrutura semelhante no que diz respeito ao modo dos adultos se portarem diante das crianças e no modo das crianças se portarem diante dos adultos. Para a autora, há, frequentemente, uma busca por cuidar do desenvolvimento das crianças e de padronizar seus modos de pensar, sentir e agir. Desse modo, Mead (1955) afirma que cada criança se porta no mundo de acordo com sua cultura e que comumente será vista como “pigmeu entre gigantes, ignorante entre sábios, ‘sem fala’ entre articulados” (idem, p. 7, tradução livre).

A busca por universalidade em características das organizações das sociedades volta à baila. Nesse sentido, crianças, como uma categoria útil à antropologia, povoam textos e análises em que antropólogos dedicam-se a pensar a universalidade de estruturas sociais. Buscou-se, a partir das ações delas, compreender o que é social e o que é natural no humano. Com esse intuito analítico, muitos antropólogos compararam a maneira como crianças de vários lugares do mundo aprendem e são ensinadas em relação constante com adultas (ver os textos do livro organizado por Middleton, 1970).

Quando é, contudo, que as crianças começam a aprender? Le Breton (2009) nos diria que é interessante começar pensando que a criança é, antes de tudo, o filhote de humano. O autor nos lembra que ao nascer e nos seus primeiros anos de vida o humano é um animal desprovido e inacabado. Se compararmos grosseiramente com outros animais, poderíamos nos remeter a relação da canguru fêmea com seu filhote, ela possui um marsúpio para mantê-lo protegido e aquecido para que o processo de maturação finalize, a fêmea humana não. Ele, o filhote, não consegue se deslocar instintivamente imediatamente ou pouco tempo depois que nasceu e assim buscar provimentos. Parece que sua sobrevivência é “a outra”. Portanto, se há necessidade de relação com “o outro”, a finalização do processo de maturação do “filhote de humano” ocorre conjuntamente com as primeiras lições de como agir, pensar e sentir socialmente.

Histórias de crianças que foram encontradas entre animais selvagens – que as adotaram como mais um filhote do bando – ou o misterioso caso de Kaspar Hauser são utilizadas como alegorias por autores como Le Breton (2009) e Lévi-Strauss (2003) para provocar reflexões acerca da importância das relações sociais para que as crianças tornem-se humanos. Isto é, seres morais. Nesse sentido, é por causa do pensamento (as estruturas mentais), desenvolvido a partir da relação com o “outro”, que a criança se difere de filhotes como o potro, o pinto ou o girino. E é o pensamento que identifica a criança com o adulto.

Não é por conseguinte devido ao fato das crianças se diferenciarem dos adultos no duplo ponto de vista de sua psicologia individual e de sua vida social que oferecem excepcional interesse para o psicólogo e para o sociólogo. Ao contrário é porque, e na medida em que, se assemelham aos adultos. Sem dúvida a criança não é um adulto. Não é tal nem em nossa sociedade nem em nenhuma outra, e em todas está igualmente afastada do nível de pensamento adulto, de tal modo que a distinção entre pensamento adulto e pensamento infantil recorta, se é possível dizer, na mesma linha, todas as culturas e todas as formas de organização social (Lévi-Strauss, 2003, p. 131).

Lévi-Strauss (2003) nos informa sobre esse ponto central e universal do humano: o pensamento. Crianças e adultos, entretanto, não diferem no pensamento, eles diferem em suas experiências – há a mesma estrutura mental em ambos. Para pensar as experiências das crianças não pretendo criar paralelos entre essas e as experiências dos adultos focalizando o tempo de experimentação da vida. Tempo de vida e experiências, a maneira como relacionamos essas duas categorias é o que, a meu ver, determina qual a perspectiva que acompanhará o conhecimento antropológico produzido sobre as crianças. Se as experiências das crianças são qualificadas a partir do tempo é possível que se caia na

armadilha adultocêntrica, que acredita no “adulto que tudo sabe” porque vive há mais tempo. O meu ponto são as experiências por elas mesmas. E seguindo algumas reflexões de Cohn (2005), não é pertinente perder de vista que as experiências das crianças e das adultas não são distintas quantitativamente – não é um jogo sobre quem experienciou mais do que o outro –, mas sim, qualitativamente – quem experienciou o quê. As crianças vivenciam as suas próprias experiências e se buscarmos compreender sobre o que elas falam poderemos desestabilizar nosso centro adulto e repensar categorias sociais a partir das experiências delas.

O trote de Fernanda, descrito no princípio desta lição, me fez perceber que realizar pesquisa com crianças com finalidade de produzir conhecimento antropológico exige da pesquisadora um tempo para escutar. Ao falar sobre *a parte íntima de um homem* que estava em seu *tablet*, Fernanda não se preocupou em ser coerente, ela se divertia, enquanto eu não conseguia entender que era uma brincadeira e que não se tratava da imagem de um pênis, apesar da brincadeira ser exatamente esta: que o outro pensasse que era o pênis. Esse evento me advertiu sobre o necessário tempo de escuta para compreender a linguagem das crianças. A maneira como Fernanda subverteu uma experiência visual que vivenciou, transformando-a em uma experiência verbal (que não fez muito sentido para mim de imediato) levou-me a refletir sobre a atenção no processo investigativo e na emergência das traduções. Traduzir o que uma criança diz – assim como traduzir a fala de adultos – é um exercício perigoso e que ainda roga por estratégias metodológicas menos escorregadias. Não devemos nos resguardar por meio da “autoridade etnográfica”, mas refletir sobre a experiência pessoal que é salientar as vivências do campo em um texto monográfico.

Ao mesmo tempo em que planejamos maneiras de nos aproximar das crianças, não podemos deixar de considerar a advertência de Corsaro (2005). O autor (*idem*, p. 144) nos alerta sobre o fato de que a aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa de algumas diferenças óbvias entre os pesquisadores adultos e as crianças. Sendo essas a maturidade comunicativa, o poder e o tamanho físico. O que sugere uma organização hierárquica entre crianças e adultas que pode ser notada de maneira clara em contexto escolar. Realizar pesquisa com crianças exige de nós, adultas, um exercício permanente sobre lembrar a nossa provável posição social a partir da visão das crianças e buscar estabelecer com elas diálogos fluidos.

A minha relação com as crianças em campo se estabeleceu nesse exercício. No

começo, as crianças parecem se esforçar em manter a pessoa adulta longe, criando um tipo de grupo fechado – *só para crianças*. No dia em que atendi ao pedido da diretora para estar com as crianças da classe de ensino integral (como narrei na lição anterior) vivenciei, mais uma vez, a desconfiança e a curiosidade de algumas crianças com uma adulta desconhecida.

Quando cheguei à classe, as crianças estavam com a estagiária (graduanda em pedagogia). Expliquei a ela o pedido que a diretora havia me feito e entrei na sala. As crianças estavam em clima de recreio, transitavam pela sala e não ouviam nada que pudesse ser dito por uma adulta. As carteiras da turma do ensino integral estavam organizadas em grupos de quatro crianças, que eram compostos por crianças mais ou menos das mesmas idades ou das mesmas turmas regulares<sup>16</sup>.

Comecei me apresentando e as perguntas começaram, como já narrei na lição anterior. Respondi às perguntas que eu sabia responder e, então, pedi que cada uma daquelas crianças me dissesse seu nome – sempre considerei que aprender nomes era primordial para se começar bem um encontro – e foi então que começou uma brincadeira bem divertida para muitas delas.

Eu estava em pé na frente, próxima ao quadro-negro, e fui apontando cada grupo para que as crianças que nele estivessem dissessem seus nomes. Algumas crianças se recusavam a dizer, mas diante da minha insistência acabavam dizendo. Até que chegou a vez de um menino, o mestre da brincadeira. Perguntei o seu nome e ele falou outro nome, que não era o seu, era um nome não muito comum, mas não expus a dúvida. Todas as crianças começaram a rir e eu, então, quis saber o porquê da zombaria. Uma das crianças contou que o menino havia mentido e que aquele não era o seu nome. Voltei novamente a ele e perguntei seu nome, ele continuou a troça e inventou outro nome. Eu sorri, os colegas riram e eu quis saber se era verdade, para isso pedi a confirmação dos colegas. A mesma criança que me contou outrora da primeira mentira, afirmou que ainda não era o nome dele e alguns colegas a reprimiram para que parasse de delatar o colega. Insisti com o próprio menino pela terceira vez, ele ria enquanto eu tentava me manter sisuda. Ele não disse nada. Começou a me ignorar. Desisti, derrotada e vencida naquele jogo.

Continuei a apontar os grupos que faltavam, soube, assim, o nome de todos, menos o nome do mestre do jogo. Então, iniciei as instruções sobre o que deveria ser feito. Eu iria

---

<sup>16</sup> Como já expliquei na introdução, as crianças da turma de ensino integral estudam juntas apenas até as 12 horas. Depois, às 13 horas elas continuam suas atividades na sua turma regular, isto é, a turma da sua série.

distribuir papéis A4, reciclados, para que as crianças desenhassem algo em despedida para o Juliano, o coordenador das séries iniciais. Juliano não trabalharia mais na Escola da Vila, pois ele havia sido transferido para outra escola. Disponibilizei o material escolar público, em uma mesa ao centro da sala; havia giz de cera e lápis de cor para que fossem compartilhados por todas as crianças. Elas começaram a atividade enquanto eu andava pelas carteiras auxiliando sempre que solicitada. Quando passei pela carteira do mestre do jogo ele me chamou e disse: – *Eu estava só brincando, viu, Tia! Eu chamo Cristiano*. Eu sorri e ele também.

Daquele momento em diante, Cristiano começou a me acompanhar, reclamando com o papel na mão que não queria fazer a atividade e que não sabia desenhar. Conversei com ele, pedi que ele tentasse, mas ele insistiu que não sabia fazer nada. Perguntei o que ele queria desenhar, ele falou que queria desenhar um cavalo e me pediu para desenhar. Eu sorri e disse que também não sabia desenhar um cavalo, sugeri que ele procurasse um livro que ele pudesse tirar a cópia. Ele gostou da ideia e logo encontrou um livro no *cantinho da leitura*<sup>17</sup> onde havia um cavalo para copiar. Diante da reclamação de Cristiano, outras crianças começaram a reclamar sobre não saber desenhar o que queriam desenhar. Para algumas dei a mesma sugestão que dei ao Cristiano.

No meio das crianças que reclamavam estava Adriana, ela queria desenhar um coração, mas o dela *nunca saía perfeito* – que, para ela, era o mesmo que não haver proporção idêntica nas duas metades do desenho. Chamei Adriana para me acompanhar até a mesa da professora para que eu a ensinasse desenhar um coração um pouco mais proporcional do que o dela – o meu desenho também não fica proporcional. Desenhamos o coração juntas e ela voltou para sua carteira. Depois disso, meninas se aglomeraram na mesa em que eu estava, elas queriam que eu ensinasse um coração, uma árvore ou uma flor. Outras crianças pediam que eu verificasse se haviam escrito corretamente o conteúdo da carta de despedida. Assim seguiu até que as crianças começaram a me entregar as cartas acabadas.

Quando a criança terminava a carta e me entregava, podia desenhar temas de sua escolha ou se entreter com livros de literatura, joguinhos e brincadeiras. Cristiano escolheu ficar na minha mesa conversando comigo, ele queria entender melhor o que eu estava fazendo na escola. Perguntou se eu era professora. Rindo eu disse: – *Nesse momento eu*

---

<sup>17</sup> Havia no cantinho da sala uma mesa com vários livros de literatura infantil que era chamado de *Cantinho da Leitura*.

*sou a professora!* Ele riu e disse: – *Fala a verdade, tia!* Expliquei que estava fazendo pesquisa na escola. – *Mas você é o quê?* – Ele insistia. – *Eu sou antropóloga.* – Eu disse. Ele franziu o cenho e não falou mais sobre o assunto. Eu soube um pouco sobre ele também, ele tinha 12 anos e apontou o seu irmão em uma das carteiras, um menino mais novo do que ele. Perguntei onde eles moravam e ele contou que moravam *no cerrado* (foi o termo utilizado por ele). Eu já havia ouvido as professoras falarem sobre crianças que moram *no cerrado* ou, como algumas dizem, as crianças *de invasão*. De acordo com as professoras, as crianças *do cerrado* vivem com os pais em barracos cobertos por lona no descampado. Ou seja, em espaços de vegetação (antes) desabitados no Plano Piloto próximo ao Senado e no Setor de Clubes de Brasília. Os pais dessas crianças são, em sua maioria, catadores de material reciclável, inclusive os pais de Cristiano. As crianças *do cerrado* vão para a escola e voltam dela todos os dias no transporte escolar público. A distinção entre as crianças da vila e as crianças *do cerrado* é uma constante na fala das professoras, principalmente no que diz respeito à precariedade em que vivem. As informações sobre a precariedade em que vivem essas crianças causam controvérsias entre as professoras, pois existem vários rumores sobre a real condição financeira dos adultos que vivem no cerrado. Os rumores sugerem que essas pessoas possuem mais recursos financeiros do que na realidade aparentam. Perguntei ao Cristiano com quem ele morava e ele disse que com o irmão, o pai e a mãe. – *Como é morar no cerrado?* – eu perguntei. E ele, como se quisesse encerrar esse assunto, disse: – *Ah, tia! É bom!* – E ficou em silêncio<sup>18</sup>.

Percebi que Júlia, Saulo e André (os dois primeiros 10 anos e o terceiro 11 anos de idade) estavam jogando algo utilizando o papel, então, convidei Cristiano a ir até lá comigo ver o que estavam jogando. Quando chegamos até eles, Cristiano exclamou: – *Ah! Eu já sei esse jogo!* E saiu. Cheguei mais perto para ver qual jogo era e para minha surpresa eles faziam um jogo que eu havia feito várias vezes quando adolescente (na década de 1990) junto com minhas colegas de escola. O jogo é um tipo de oráculo que é operacionalizado por um mestre que revelará o nome do provável cônjuge, a cidade onde irão morar, a sua profissão e a quantidade de filhos da consulente. Todas essas revelações ocorrerão a partir da idade que o consulente escolhe como possibilidade de se casar.

---

<sup>18</sup> A categoria crianças *do cerrado* não terá nessa dissertação um espaço reservado a ela. Considero que essa categoria empírica estimula análises interessantes que merecem mais atenção do que um parágrafo explicativo e foi por assim considerá-la que a registro neste texto. Talvez alguém possa se sentir provocado pelo assunto e desenvolver uma nova pesquisa.

André era o mestre e a consulente era a Júlia. Concomitante ao jogo, Júlia desenhava em um papel dois casais: André & Maria Clara e Saulo & Bárbara. Júlia me explicava quem eram os casais apontando as meninas dentro da sala, enquanto Saulo executava o jogo. Os possíveis casais retratados por Júlia geraram controvérsias entre os meninos, eles não gostaram da ideia de formar par com aquelas meninas. André chegou a dizer que se fosse outra menina até que podia ser, mas Maria Clara não. Perguntei quem seria a outra menina e ele se esquivou, rindo.

Depois da controvérsia, o jogo prosseguira. Tentarei explicar como o jogo é operacionalizado. Para jogar é necessário papel e lápis ou caneta. O mestre do jogo desenha um quadrado no papel. A partir de cada canto do quadrado é traçada uma linha, formando quatro nichos no exterior do quadrado (Figura 1).

No quadrado ao centro anota-se a idade que a consulente deseja casar. No nicho superior, o mestre anota o nome de três prováveis pretendentes ao casamento escolhidos pela consulente, ao lado direito o nome de três cidades que pretende morar, abaixo três profissões e ao lado esquerdo, três quantidades de filhos (Figura 2). No outro grupo de crianças que vi jogando eram colocadas cinco opções em cada nicho.

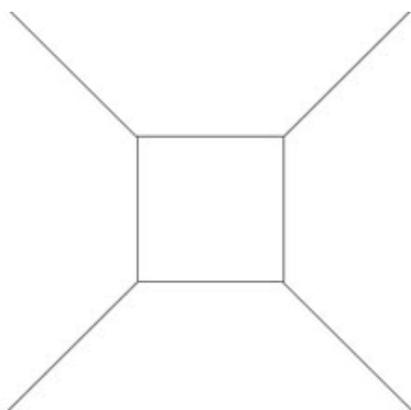


Figura 1 – Primeira Etapa do Jogo



Figura 2 – Segunda Etapa do Jogo

A partir dos nomes escritos o mestre começa a contagem para eliminar duas opções em cada nicho. Ele inicia sempre a partir do primeiro nome do nicho superior. Suponhamos que a escolha de Júlia foi pela idade de 23 anos, então André contará até vinte três tocando com o lápis uma a uma das palavras nos quatro nichos. A palavra que for tocada quando a 23ª vez for contada é riscada e não mais contada (Figura 3).

No caso do exemplo que estou utilizando, André começaria a contagem novamente a partir da primeira palavra após aquela que foi riscada. Ou seja, começaria na palavra *Um* do nicho a esquerda. Continuaría contando e riscando, até que duas opções de um nicho sejam riscadas e as palavras daquele nicho parem de ser contadas. Por fim, sobrará uma palavra em cada nicho sem riscar, revelando para a consultante o nome de seu futuro marido, o lugar onde eles irão morar, qual será a sua profissão e quantos filhos terão (Figura 4).

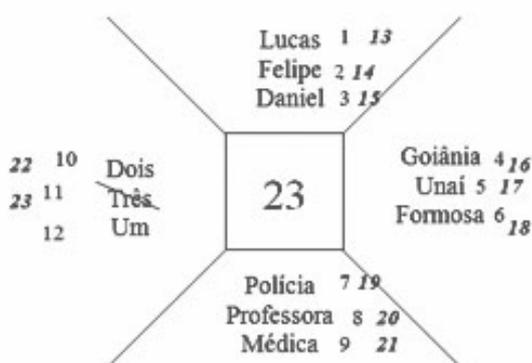


Figura 3 – Terceira Etapa do Jogo



Figura 4 – Etapa final do Jogo

Neste exemplo, Júlia se casaria com Felipe, moraria em Goiânia, seria professora e teriam dois filhos. Presenciei as crianças brincando com esse jogo duas vezes apenas, eram sempre as crianças mais velhas, com idade entre 10 e 12 anos. Percebi que as idades que elas escolheram para se casar sempre estavam na casa dos 20 anos de idade. No dia que vi o jogo ser executado por André para Júlia, Júlia não ficou muito contente com o resultado. Ela reclamava que a profissão que foi revelada pelo oráculo não era a profissão que ela mais gostava (manicure) e que ela a havia sugerido só para preencher as opções. O menino também não foi o seu preferido e ela começou a indagar André se ele havia contado corretamente, começando a contagem novamente sozinha.

Havia, no entanto, uma diferença entre o jogo que presenciei as crianças jogarem e o jogo que eu jogava com minhas colegas de adolescência. No jogo que eu jogava, no lugar de sugerir cidades onde morar, sugeríamos cidades onde passaríamos a lua-de-mel. Esse jogo parece sugerir que o futuro é, para essas crianças, algo que lhes causam curiosidade. Brincar com um tipo de oráculo vidente, que sugere o futuro, expõe uma expectativa das crianças acerca do que virá e mesmo àquelas crianças que não possuem tal expectativa a brincadeira informa que há algumas coisas a se fazer depois dos 20 anos de idade. Ou seja,

quando se é adulta. Coisas como casar-se, ter filhos, ter um lugar para morar e uma profissão – e na versão que eu jogava com minhas colegas estava incluso fazer sexo, já que lua-de-mel supõe uma viagem em que o casal terá seu primeiro encontro romântico e sexual após a cerimônia do casamento. Observar as crianças brincando ou jogando (ou brincar e jogar com elas) é um ponto de partida interessante em etnografias com crianças. Um texto antropológico escrito por José Jorge de Carvalho (1987) é um interessante exemplo sobre etnografia do brincar das crianças. No texto, o autor realiza uma análise sobre o jogo de bolinhas e a relação dessa prática com a construção da masculinidade em meninos. A partir da etnografia de Carvalho (idem) é possível pensar as experiências das crianças com jogos como fundamentais para que essas compreendam a operacionalização das regras morais da sociedade em que estão inseridas. Refletir sobre as ações das crianças a partir dos jogos é uma maneira de realizar antropologia com crianças.

Não é difícil compreender que as crianças estabeleceram relações comigo a partir de jogos e brincadeiras (outras histórias ainda serão contadas no decorrer da dissertação). Tanto no evento narrado ao introduzir essa lição quanto no evento em que adentrei a sala da turma de ensino integral para substituir rapidamente a professora, as crianças me introduziram em seus jogos, com ou sem o meu consentimento. Fernanda me fez charadas e aplicou em mim um trote que me deixou bastante preocupada até compreendê-lo. Cristiano começou uma relação comigo ao mesmo tempo em que fazia com que os colegas de classe rissem do fato de eu não saber quando ele falava a verdade ou quando mentia sobre seu verdadeiro nome.

No já referido texto de Carvalho (1987) ele diz que os meninos se enfrentam verbalmente e se desafiam durante o jogo de bolinhas para se auto-afirmarem, o que estabelece hierarquia entre eles, produzindo masculinidade. Ao me desafiar, Cristiano evidenciou que não temia a minha autoridade de adulta. O seu jogo remeteu-me à “cultura contra-escolar” dos rapazes etnografados por Paul Willis (1991) que resistiam à autoridade dentro da escola, rapazes com as mais diversas atitudes insubordináveis. Como os rapazes da etnografia de Willis, Cristiano se divertia ao expor o que eu não sabia, no caso, o seu nome. Através de sua brincadeira, Cristiano marca o lugar de onde fala quando está em relação comigo dentro da classe. Cristiano é sujeito e demonstra isso através do jogo, sendo assim eu deveria considerá-lo e relacionar com ele como tal. Minha relação com Cristiano não se restringiu ao dia narrado acima, continuamos nossas conversas em outros encontros no pátio da escola ou nos passeios. Por termos estabelecido uma relação

amigável, Cristiano mediou minha aproximação de Daniel, como apresentarei na lição três. Na próxima seção apresentarei algumas perspectivas metodológicas sobre pesquisa etnográfica com crianças e descreverei os eventos em que tive a oportunidade aprofundar minha relação com as crianças.

### **O Encontro Etnográfico com as Crianças**

Realizar pesquisa antropológica com crianças em contexto escolar não significa necessariamente uma pesquisa a partir do que acontece dentro da sala de aula, ou mesmo dentro da escola. Estive com as crianças não apenas dentro da sala de aula, mas em eventos, proporcionados pela escola, que pude participar. Durante a minha estadia em campo aconteceram cinco eventos que provocaram experiências substanciais para as reflexões contidas nessa dissertação. Nesse sentido, contarei em seguida quais foram esses eventos e quais as experiências ocorridas neles que se transformaram em dados para esta dissertação.

- **Feira Cultural e Folclórica:** A feira abrangia todos os estudantes da escola, do ensino infantil ao nono ano do ensino fundamental. Ocorreu pela manhã, no pátio e salas da escola. Aconteceram várias atividades, entre elas: exposições de painéis com redações escritas pelas alunas, desenhos realizados pelos alunos, apresentações de dança e exposição guiada pelas adolescentes que apresentavam alimentos tradicionais e plantas medicinais. Neste dia eu não conversei com nenhuma criança em particular, mas entrei em contato com os poemas das crianças do 5º ano. Os poemas foram frutos de uma atividade realizada em sala de aula em que as crianças deveriam escolher temas que lhes agradassem e a partir do tema criar uma poesia. Os temas eram os mais variados, desde brincadeiras à paixão por alguns esportes como skate ou futebol, das amizades às paixões românticas. Apresentarei alguns poemas sobre paixões românticas na próxima lição.

- **Visita ao Museu Vivo da Memória Candanga:** O Museu Vivo da Memória Candanga ocupa as instalações do já extinto Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira, o primeiro construído em Brasília. Ele está situado no Núcleo Bandeirante/DF, conta com exposições permanentes que permitem ao visitante entrar em contato com objetos que faziam parte do cenário da construção de Brasília/DF e fotografias que ilustram bem o referido momento histórico. A visita foi muito significativa para o meu aprendizado sobre o espaço urbano de Brasília e sobre a própria Vila Planalto – como lugar de resistência dos candangos. A visita foi realizada pelas crianças do 4º e 5º ano e suas respectivas

professoras, e conduzida por um guia do museu. As crianças que foram ao passeio possuíam a autorização dos seus responsáveis e haviam contribuído financeiramente<sup>19</sup>. Durante o trajeto no ônibus escolar sentei-me próxima à Sara e Adriana, foi quando nossa amizade se intensificou e quando eu soube que Adriana tinha um namorado. Essas experiências serão narradas na próxima lição.

- **Visita ao Zoológico de Brasília:** A Fundação Jardim Zoológico de Brasília oferece uma visita monitorada em que as crianças são conduzidas pelo zoológico em grupos de mais ou menos 20 crianças pelas professoras e uma guia. As explicações dos guias versam sobre os hábitos dos animais, suas principais características, comportamento e curiosidades. Assim foi conduzida a visita das crianças da Escola da Vila. Todas as crianças, do ensino infantil ao 5º ano, puderam ir ao passeio mediante a autorização prévia dos responsáveis e uma contribuição financeira. Durante o passeio vimos aves, felinos e outros animais como elefantes, jacarés, girafas, cobras, que atraíam grande atenção das crianças. Acompanhando as crianças no passeio, conversei com Fernanda e Bruno no ônibus – como foi narrado no trecho do diário de campo que inaugura esta lição. Caminhei por parte do percurso ao lado de Sara e Adriana, quando conversamos mais sobre namoro e, como eu transitava de um grupo de crianças a outro, conheci Daniel, um amigo de Cristiano, que estava apaixonado por Raquel. Essas histórias serão contadas na próxima lição.

- **Festa do dia das crianças:** A festa do dia das crianças foi uma festa organizada pelas professoras com constante dedicação. Eu estava na escola no dia da reunião (aquela em que fui me apresentar às professoras e que foi descrita na lição anterior) que elas começaram a decidir o que iriam fazer para que a festa fosse a mais divertida possível para as crianças. Lembro-me quando decidiam sobre quais atividades seriam realizadas. A cama-elástica foi unânime e se apressaram em encontrar maneiras de garantir a presença de duas ou três no dia da festa. As outras sugestões de atividades foram surgindo, tais como: *salão de beleza*, futebol livre na quadra, salão de jogos de tabuleiro, sala de desenho e pintura, e a *boate*, que foi a única atividade que causou contraposições. As professoras resolviam também sobre o lanche especial que seria servido, que foi basicamente: pipoca, refrigerante, pão com carne e canjica. Por fim, as professoras chegaram à conclusão que precisariam contribuir, cada uma, com o valor de R\$15,00 para custear alguns gastos que

---

<sup>19</sup> Notei que a taxa a ser paga para participar de qualquer passeio era sempre no valor de R\$5,00. No entanto, se a criança informasse sua professora que gostaria muito de ir ao passeio, mas não possuía o valor, outras estratégias eram acionadas para não coibir a participação da criança.

seriam realizados para garantir uma boa festa. No dia da festa havia três camas-elásticas, uma foi alugada com a contribuição das professoras, outra foi emprestada por uma moradora da vila e a última providenciada por uma professora por meio de contato com um político local. A *boate*, apesar de algumas professoras se oporem, foi realizada por decisão da maioria. Nas salas foram montadas as atividades que foram sugeridas na reunião. Cada professora colaborou auxiliando em alguma atividade específica, escolhi colaborar no *salão de beleza*, o que fez com que eu passasse grande parte da minha tarde pintando a unha de crianças e maquiando as meninas, usando batons, sombras e blush. No intervalo, fui solicitada para ajudar na distribuição do lanche. E, quase no final da tarde, quando a *boate* foi montada, me dispus a ajudar. O que foi chamado de *boate* era uma sala onde estavam instalados um jogo de luz, uma máquina de fumaça e um aparelho de som e que foi escurecida com tecidos TNT pretos, para que as luzes fizessem efeito. As músicas escolhidas eram as que as crianças pediam e que as professoras aprovassem, sendo, principalmente, funk, axé e sertanejo universitário. A entrada das crianças foi coordenada pela professora Flora, que separou as crianças em dois grupos: o grupo dos mais velhos e o grupo dos mais novos. Cada grupo entrava para a sala, lá dançava e se divertia por 15 minutos, quando o grupo era trocado, o que possibilitaria que cada grupo entrasse na *boate* duas vezes, já que esta funcionaria durante uma hora. As experiências vivenciadas no dia da festa possibilitaram reflexões da próxima lição.

- **Aula de Ciências sobre Sistema Reprodutor:** A aula de ciências sobre o sistema reprodutor aconteceu nas turmas do 5º ano. Desde a primeira vez que conversei com Sofia e Marina (duas das professoras do 5º ano), elas afirmaram que eu havia chegado *a tempo*, já que logo elas ministrariam uma aula sobre o Sistema Reprodutor e, então, eu poderia acompanhá-las. As experiências que envolvem essa aula passaram por vários momentos que serão narrados e descritos densamente na quarta e última lição que será dedicada a apresentar todo o processo e refletir a partir dele. Alguns dos momentos são: um momento introdutório em que as crianças escreveram suas dúvidas sobre o assunto anonimamente e colocaram em um envelope; a busca das professoras por vídeos na internet para ilustrar a aula; a junção de todas as turmas em uma só sala para assistir teleaulas de ciências voltadas para o ensino fundamental do *Novo Telecurso* sobre o aparelho genital masculino e o aparelho genital feminino; e o bate-papo com as crianças, depois das teleaulas e explicações da professora sobre o assunto, quando as crianças revelaram suas dúvidas e as professoras as sanaram.

Quando eu cheguei ao campo de pesquisa, eu não nutria expectativas em conseguir falar com as crianças, já que eu não pretendia impor minha presença nas salas de aula e o tempo de pesquisa dentro da escola seria menor do que o que eu considerava necessário para fazer amizades com as crianças.

Entretanto, como eu já afirmei anteriormente, a pesquisa etnográfica também é feita no imprevisto. As crianças vieram até mim empenhadas em saciar suas curiosidades sobre mim, no afã de me conhecer. Eu e o que eu fazia na escola se tornaram objetos de suas pesquisas cotidianas.

A curiosidade e o perguntar das crianças permitem que elas conheçam e que façam com que o conhecimento circule a partir do compartilhamento de diferentes pontos de vista. As descobertas, antes apenas sensoriais, passam a compor a fala articulada das crianças, evidenciando suas pesquisas e a busca por saber o que não sabe. A criança quer saber, muitas vezes, sobre o que lhe toca, lhe afeta e a partir desses afetos ela produz conhecimento, ela aprende. Atribuir ao perguntar constante das crianças uma predisposição à pesquisa – uma forma de instinto científico – é um ponto destacado por Durkheim nas ciências sociais. Durkheim (2008), no começo do século XX, auto-situado como pedagogo, já apresentava lições sobre esse espírito científico na criança.

Sem dúvida, quando a criança questiona, ela sente a necessidade de classificar as coisas que vê e as impressões que experimenta nesse pequeno sistema de ideias em vias de formação que constitui seu espírito; essa necessidade de ordenação é a base do espírito científico. Mas como esse comportamento é volátil na criança! (idem, p. 134)

Essa busca das crianças por informações sugere que ao perguntar, elas aprendem, do mesmo modo que as pesquisadoras o fazem. Não é nenhuma novidade criar um paralelo entre crianças e pesquisadoras. Em seu livro, Pires (2011) afirma que “os antropólogos também poderiam ser comparados a elas (as crianças) na medida em que também fazem perguntas sobre o óbvio e que acabam soando engraçadas” (idem, p. 25). A busca por conhecer o que não se sabe parece sempre supor que exista alguém que nos ensine. O antropólogo aprende com seus “nativos”, “informantes” ou “interlocutoras” para depois transformar seus aprendizados em dados sistematizados e textualizá-los. Eu acompanhei crianças e adultas durante a pesquisa de campo e aprendi com elas como operacionalizavam esse processo cíclico de busca por conhecimento, produção de conhecimento e ensino desse conhecimento.

Realizar pesquisas com crianças não acontece apenas ao se deixar envolver pelos

jogos das crianças ou pelas suas perguntas constantes. A pesquisa com crianças pode contar com outras estratégias metodológicas. Pires (2011) explica que, após já ter alguma intimidade com as famílias de Cantigueira, ela convidou as crianças para frequentar a sua casa. Inicialmente, ela ensinou a fazer papel reciclado a um grupinho de meninas e depois, com a notícia espalhada pela pequena cidade, a sua casa estava “cheia de menino” que estavam lá para desenhar e depois “destruir” a casa, como afirmou uma vizinha da autora, insatisfeita com as brincadeiras das crianças.

A estratégia de Santillán (2011) para estar com as crianças foi um pouco diferente da descrita acima e mais parecida com a minha. A autora buscou pelo que ela chama de “espaços comunitários pensados para a infância”, o que incluía a escola pública, os lugares de “apoio escolar”, quadras de esporte e brinquedotecas. Santillán (idem) passou um longo tempo em campo, se fazendo conhecer por crianças e adultos no bairro em que realizou a pesquisa, o que possibilitou acompanhar as crianças pelas ruas e, assim, realizar sua pesquisa junto com elas.

Ou ainda, é possível ter como estratégia metodológica da pesquisa de campo transformar as crianças em pesquisadoras, como no trabalho de Milstein (2006). Em seu trabalho, a autora repensa a política local a partir da pesquisa científica realizada pelas crianças. As crianças participaram efetivamente da pesquisa realizando entrevistas com os moradores utilizando os gravadores disponibilizados pela antropóloga, construindo com ela interpretações sobre seu tema analítico e possibilitando estranhamentos à pesquisadora<sup>20</sup>.

Os meus encontros com as crianças se intensificaram depois que fui surpreendida com o pedido da diretora para *tomar conta* da turma de ensino integral por duas horas naquela escola. Duas horas que renderam muitas histórias para contar e amizades que me acompanharam durante os outros dias que estive em campo.

As experiências vivenciadas a partir dos eventos foram fundamentais para que eu compreendesse, sobretudo, que eram as crianças as protagonistas da pesquisa. Com os eventos, salvo o que aconteceu em sala de aula, eu pude me encontrar com as crianças em espaços em que elas não se sentiam coagidas pelas regras de disciplina da sala de aula, onde elas não podem ter *conversas paralelas* ou *transitarem livremente pelo espaço*. Através desses eventos eu pude perceber que não há um tempo suficiente ou necessário para se estabelecer relações íntimas e vivenciar ricas experiências em campo, são várias as

---

<sup>20</sup> Mais sobre essa perspectiva metodológica pode ser encontrado no livro organizado por Diana Milstein et. al. (2011).

circunstâncias que podem favorecer ou não uma experiência etnográfica satisfatória. O campo pode nos surpreender, por isso, é importante que estejamos dispostos a flexibilizar nossos objetivos científicos para conseguir compreender os acontecimentos relevantes para a pesquisa e, quiçá, alterar as nossas ênfases.

Como provoca Laura Nader (2011), a etnografia e seu uso explicativo é um esforço teórico que realizamos. Ao realizar uma etnografia, saber descrevê-la é, obviamente, algo fundamental. Contudo, a etnografia só se torna teoria quando compreendemos que nossas posições devem ser revisitadas. É por essa razão a minha insistência em fazer considerações a respeito de experiências e encontros. Saber qual é o lugar de onde penso, ouço e falo quando me relaciono com minhas amigas e colegas nesta pesquisa, é tão importante quanto entender qual é lugar de onde elas pensam, ouvem e falam comigo e umas com as outras. O que estamos produzindo é conhecimento vivido. De acordo com Peirano (2006), a antropologia só pode ser feita a partir da “teoria vivida”. Apenas a partir do diálogo íntimo entre teoria e etnografia que são criadas “condições indispensáveis para a renovação e sofisticação da disciplina” (idem, p. 7).

A antropologia com crianças tem uma evidente trajetória percorrida e muito mais a percorrer. Ao realizar pesquisa etnográfica com crianças, mais precisamente crianças púberes, coloco em pauta questões sobre como os corpos púberes dessas crianças são pensados por elas mesmas e por suas professoras. Pensar gênero e sexualidade a partir de experiências das crianças traz a tona seus corpos, corpos de meninos e corpos de meninas. Elas buscam a todo o momento compreender o que ainda não compreendem sobre seus corpos. São vários os momentos de aprendizagem, delas e meu.

### **A Curiosidade de Crianças Púberes**

O foco lançado sobre crianças púberes foi se tornando cada vez mais forte a medida que eu, após sistematizar os dados, planejava os contornos da dissertação. Muitas das falas das professoras se remetiam às mudanças nos corpos das crianças e às mudanças em suas atitudes. Em uma conversa com Flora ela me contou sobre algumas dessas mudanças que ela percebeu em meninos e meninas da sua turma do 5º ano que tem crianças com idade entre 10 e 12 anos.

*Flora: – Tem uma das minhas alunas que é aquela menininha que chama atenção do nada, acho que é porque ela tem o corpinho mais formadinho. Ela é socadinha,*

*massudinha, não é gorda, é toda torneadinha. Eu conheço a mãe e a avó e eu sei que é o padrão e natureza da família dela. Elas não são muito altas, tem o corpo bom, elas não engordam, assim, elas têm uns traços que parece que malham todos os dias, mas você sabe que não anda em academia. É de vivência, com o corpo mais socadinho, mas de formação mesmo, de constituição do corpo. Ela é baixinha, o que dá a ideia de ter menos idade, mas ela já tem o seio formado, bem a frente das outras colegas, não é? O bumbuzinho, as perninhas bem torneadinhas e ela vive rodeada de meninos, tipo abelha no mel, volta e meia ela reclama: “professora, está mexendo comigo!” e eu pergunto, o que é esse mexer comigo? E ela fala: “Ah! Fica falando coisa aí?” Eu sempre insisto para saber o que é e explico que tem que ser gentil com as colegas, porque se não for, pode dar problema.*

Já quando fala sobre os meninos, Flora ressalta mais as atitudes do que a forma do corpo. Quando falava sobre um de seus alunos disse que ele já está tão alto que já não parece mais um menino, ele é *grandão*, ela disse.

*Flora: – Ele já anda assim com a asinha aberta. Como se conversasse com o ombro. Então tem uns que você vê assim gratuitamente, eles saem daqui para ir ao bebedouro e já arma o ombrinho, já vai com a asinha aberta, como se fosse encontrar alguém vindo de lá para cá para uma briga. Volta e meia eu brinco com eles “na minha terra é urubu com a asa machucada, na minha terra a gente iria ver se o urubuzinho não está com a asinha machucada”. Aí eles dão uma arrumada no corpo e olham para você, assim, desconfiados.*

Joyce, professora do 4º ano, também falou comigo sobre a mudança nos corpos das meninas e dos meninos na turma dela, que tem crianças de nove e dez anos de idade. Ela explicou que algumas meninas já têm os corpos *bem formados* e continuou dizendo:

*Joyce: – Acho engraçado como eles já olham, reparam naqueles que são mais bonitos na sala.*

*Eu: – Mas quais que você está chamando de bonitos?*

*Joyce: – Eu falo daqueles que já tem o corpo formadinho, os meninos gostam das meninas mulherão, que já tem o corpinho... Como eles já sabem, não é? Igual o*

*aluno da Denise, as meninas acham ele o menino mais bonito, porque ele tem porte. Como eles já sabem? É natural eles acharem essas meninas mais bonitas, aquelas pequenininhas que são bonitinhas, mas não tem nada, eles não acham bonitas. Como, não é?*

Joyce e Flora percebem as mudanças nos corpos das crianças e indicam que as crianças também percebem a mudança em seus colegas. É bastante clara a diferença com que se fala sobre as mudanças nos corpos das meninas e nos corpos dos meninos. Ao falar sobre os corpos das meninas, as professoras, Flora e Joyce, enfatizam os formatos e a beleza que seus corpos adquiriram. Os seios formados, as pernas e as nádegas torneadas são as formas destacadas por Flora como algo que chama a atenção no corpo sexuado em transformação da menina. Joyce enfatiza que *os meninos gostam das meninas mulherão*. O que quer dizer que são atraídos pelas meninas que *já tem corpo*. O corpo infantil daquelas *pequenininhas que são bonitinhas* é um corpo invisível dentro das relações entre sexos/gêneros e diante da compreensão das crianças acerca da sexualidade.

Em contrapartida, a beleza dos corpos dos meninos em transformação é acompanhada por algum comportamento específico. O menino mais bonito é aquele que tem *porte*. Isto é, além de ser bonito, ele tem um modo de portar que atrai a atenção das meninas. A postura corporal é algo destacado por Flora que diz que o menino *arma o ombrinho* para caminhar pequenas distâncias dentro da escola. *Armar o ombrinho* é identificado com uma postura desafiadora, *como se fosse encontrar alguém vindo de lá para cá para uma briga*. Se o corpo da menina atrai por sua beleza, o corpo do menino atrai por sua beleza e pelo poder de proteção que ele emite. Voltarei a esse ponto na próxima lição.

Nesse sentido, chamarei de puberdade esse processo de mudança corporal e comportamental que atrai a atenção do outro para os corpos antes infantis, agora amadurecendo sexualmente. Estudiosos do desenvolvimento humano<sup>21</sup> explicam que mudanças fisiológicas como crescimento de pelos pubianos, crescimento corporal, acne, mudança de voz nos meninos e crescimento dos seios em meninas são alguns dos indícios externos de que as crianças estão iniciando a puberdade.

No seu capítulo sobre puberdade em “Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem”,

---

<sup>21</sup> Desenvolvimento humano é um campo científico que estuda o ciclo de vida a fim de evidenciar as mudanças físicas, cognitivas e psicossociais nos diferentes períodos de vida das pessoas. Consultei, por isso, o livro *Desenvolvimento Humano* de Diane E. Papalia e Sally Wendkos Olds (2000).

Malinowski (1973) informa objetivamente sobre esse período de idade explicando da seguinte maneira:

Numa idade que varia com o clima e a raça e que se estende de cerca dos nove até os quinze anos, a criança entra na idade da puberdade. A puberdade não é um momento ou um ponto de transição mas um período mais ou menos prolongado de desenvolvimento durante o qual o aparelho sexual, todo o sistema de secreções internas e o organismo em geral são inteiramente refundidos. Não podemos considerar a puberdade como *conditio sine qua non* do interesse sexual ou mesmo das atividades sexuais, uma vez que as meninas não núbéis podem copular e conhecem-se meninos imaturos que têm ereções e praticam a *immissio penis*. Mas sem dúvida a idade da puberdade deve ser considerada como o marco mais importante da história sexual do indivíduo (idem, p. 59).

A afirmação de Malinowski contém informações semelhantes às concepções acerca de puberdade que tive acesso através de estudos de desenvolvimento humano. Algumas professoras compartilham da perspectiva de que o interesse das crianças por assuntos que envolvem sexualidade, ou *assuntos de adulto* como elas mesmas disseram, começa no segundo semestre do 4º ano. Isto é, quando as crianças já têm 10 anos de idade ou estão em vias de completar tal idade. Denise me explicou como ocorre o processo dizendo: – *Nessa fase elas (as crianças) amadurecem muito rápido. Às vezes eles começam o ano de um jeito mais inocente, aí no meio do ano eles já estão mais para frente. Aí começam a achar que não são mais crianças. Não querem mais participar de coisas de criança. (Risos)*. Conversei sobre esse assunto com Denise na sala das professoras e as outras professoras que estavam por perto concordaram com o que ela disse. Denise ainda explicou que as perguntas sobre *coisas de adulto* começam a aparecer mais. Há uma busca por informações a respeito da vida de adulto e, recorrentemente, de assuntos que envolvam sexualidade.

Continuou contando sobre o dia que uma de suas alunas foi até ela para fazer uma pergunta sobre *assunto de adulto*.

*Denise: – Esses dias uma aluna minha veio até mim e perguntou: - “Professora, o que é ser virgem?” Na hora eu pensei: - “Gente, o que eu vou responder para essa menina?” Aí eu expliquei de uma maneira mais científica mesmo. Expliquei que a mulher tem um hímen e aí, numa relação sexual... Fui explicando para ela desse jeito, mas eu não entrei em detalhes.*

*Eu: – Mas como foi?*

*Denise: – Eu falei que em uma relação sexual o hímen pode... Ele vai romper e aí a*

*peessoa deixa de ser virgem. Foi assim que eu expliquei. Aí ela: - “Ah! Tá...” Ela ficou quietinha e depois perguntou: - “E eu sou virgem?” (risos) Daí eu falei, se você não teve relação sexual você é virgem ainda. Aí eu falei que as crianças, no geral, são todas virgens, não é? Aí depois ela parou e falou: - “Você é virgem?” (risos) Aí eu respondi só assim: “Eu sou um adulto!” Só isso, eu sou um adulto, não sou uma criança, não é? (risos).*

*Eu: – Se saiu bem... (Risos nossos).*

*Denise: – Eu acho que eu consegui me sair bem assim, foi uma situação muito surpresa e eu não sabia muito bem, aí eu falei: “Se você tiver qualquer outra dúvida você pode perguntar para sua mãe, acho que ela vai te explicar melhor”.*

*Eu: – É!*

*Denise: – Aí eu acho que eu me saí até bem, porque depois ela não perguntou mais.*

*Eu: – Ela se contentou?*

*Denise: – Exatamente.*

*Karine: – Mas tem criança que tem vergonha de perguntar para mãe, não é?*

*Denise: – Tem. Mas ela é muito espontânea, sabe?!*

*Karine: – Eu mesmo cresci de um jeito que eu não perguntava isso para minha mãe não (risos).*

*Eu: – É, eu também não. (Risos nossos).*

*Denise: – Mas ela é tão inocente e não tinha a menor ideia do que era. Acho que ela ouviu algum colega que está mais para frente falando disso. Então ela ficou curiosa, tipo “o que será que é isso, não é?” E ela foi lá e me perguntou. E ela é bem curiosa mesmo e espontânea. Eu achei bem natural mesmo, ela chegou muito natural, sem nenhum constrangimento.*

Certamente, não é só no período da puberdade que as crianças fazem essas perguntas, contudo, as professoras acreditam que é com a puberdade que essas perguntas inusitadas começam a aparecer, seja para sanar uma dúvida sobre algo que desconhecem completamente ou para compreensão sobre reações corporais. As professoras são interpeladas a sanar as dúvidas ou funcionam como uma segunda opinião sobre o assunto. Sofia me contou sobre o dia que um aluno de 11 anos de idade lhe perguntou se masturbação era pecado. Ela respondeu a ele que isso dependia da religião dele e o perguntou se ele já havia perguntado isso para a mãe dele. A criança explicou que já havia

consultado a mãe e que esta havia explicado que só era pecado se ele *pensasse na mulher dos outros*, mas se *pensasse em mulher solteira* não havia problema. Ao ouvir o caso contado por Sofia, Marina se lembrou do dia em que uma aluna perguntou se menstruação era o *sangue podre* que saía da mulher. Marina explicou que o sangue não era podre, que era uma maneira do corpo expelir o óvulo que não foi utilizado e informou à criança que logo eles teriam aula sobre o sistema reprodutor e que isso seria explicado (ver lição quatro).

No que diz respeito à sexualidade, Louro (2000) nos lembra que se trata de um assunto sobre o qual as crianças e os jovens têm uma especial curiosidade e interesse, sendo esse um tema que ocupa suas conversas. No entanto, ao falar sobre a relação da escola com esse assunto ela afirma que:

Quando se permite entrar neste terreno, a escola fala da sexualidade como uma dimensão da vida adulta. Também aqui os adultos que entram em cena são pais e mães, ou são jovens que se estão a preparar para casar e ter filhos, tornando-se pais e mães. A sexualidade é usualmente apresentada em estreita articulação com a família e a reprodução (idem, p. 48).

Na Escola da Vila, percebi que qualquer assunto que envolva sexualidade e crianças sempre conta com a atenção da professora sobre as possíveis perspectivas dos pais sobre o assunto. Todas as vezes que as professoras me contaram terem sido perguntadas pelas crianças sobre assuntos que envolviam sexualidade elas explicavam que se restringiam a tratar o assunto da *maneira mais neutra possível*. Nesse caso, *a maneira mais neutra possível* significa falar em termos científicos. E também, buscavam se remeter aos pais, sugerindo que as crianças buscassem essas informações também entre os familiares. Agir dessa maneira era uma estratégia que as professoras utilizavam para que suas respostas não provocassem reverberações morais, religiosas ou, até mesmo, judiciais<sup>22</sup> sobre o assunto com os pais das crianças.

Como já nos alertou Foucault (1988) em sua dissertação a respeito da *scientia sexualis*, recorrer à ciência para falar sobre sexo do ponto de vista purificado e neutro evidencia algo de significativo. Além de resguardar as professoras das reverberações supracitadas, falar de sexo cientificamente manifesta uma pretensão ilusória em não se vincular a uma perspectiva moral específica. Ao considerar o uso do discurso científico

---

<sup>22</sup> Digo judiciais porque algumas professoras explicavam dentro de suas falas que se preveniam contra a possibilidade da acusação judicial de abuso contra crianças. Ser acusada de pedofilia é algo que amedronta as professoras e outras funcionárias da escola. Por causa desse medo muitas delas mantêm longe as crianças, para evitar carinhos que possam provocar o olhar de outro para referida acusação.

sobre sexo para falar com crianças como uma estratégia para se esquivar de falar do sexo como o sabe empiricamente, o adulto deve levar em consideração que as discursividades religiosa, científica e, também, jurídica se imbricam. Machado (2010), ao analisar o impacto social das narrativas biológicas, jurídicas e religiosas sobre a criminalização da prática do aborto nos apresenta essa premissa. De acordo com Machado (idem), “a moralidade religiosa pode se expressar na discursividade jurídica, sem ter que revelar seu profundo suporte religioso. Basta, para isso, não utilizar a terminologia religiosa” (idem, p. 152). O mesmo pode ser aplicado à discursividade científica sobre sexo para ensinar crianças.

Nesse sentido, é recorrente que as professoras busquem falar sobre sexo a partir do discurso científico. Esse mesmo discurso que aparentemente neutraliza pontos de vista morais acerca do sexo. Entretanto, o ambiente doméstico aparece como o lugar onde as crianças aprendem sobre sexualidade a partir do ponto de vista moral de seus familiares. Tornando, assim, o seio familiar o lugar legítimo de moralização da criança. No trote de Fernanda no trecho do diário de campo que introduz esta lição ela conta que foi explicado pela tia que o que era visto na imagem não eram as *partes íntimas de um homem*, mas sim o cabo de uma faca. Ela completa dizendo insistentemente e de maneira enfática que a mãe iria apagar aquele trote, o que demonstrou que ela sabia que era algo que deveria ser retirado do seu *tablet* por não ser conteúdo destinado a crianças.

No dia em que eu estive com as crianças na turma do ensino integral as acompanhei na fila do refeitório para serem servidas do almoço. Eu estava próxima a elas na fila e conversava com Cristiano enquanto algumas crianças, meninos, de aparentemente oito e nove anos de idade brincavam, mas pareciam brigar, pois faziam um tipo de luta de braço. Alguns meninos, enquanto faziam força, gritavam e outros faziam sons que pareciam urros. Então Felipe, um dos meninos que brincava, voltou-se para mim e disse: - *Sabia que menino que grita é gay?* E eu respondi: - *Mas vocês todos estão gritando.* Ele, então, se fez entender dizendo: - *Não, tia! Assim... (gritou).* Ele soltou um grito agudo e alto. Depois colocou uma das mãos sobre a boca e calou. Perguntei a ele quem havia lhe dado essa informação e ele disse: - *Minha mãe.* Voltou aos meninos com quem estava brincando rindo.

Outra situação ocorrida em ambiente doméstico foi narrada para Sofia por uma de suas alunas. A menina contou que havia *apanhado* no final de semana. A professora quis saber o porquê e então a criança contou que estava assistindo TV com o pai e que viu no

programa de televisão que uma mulher começou a tirar a roupa na frente de um homem. Vendo aquilo a menina começou a tirar a sua própria roupa voltada para seu pai e por esse motivo recebeu algumas palmadas. A menina cessou seu comportamento diante do pai por ter sido castigada. O castigo indica o que não se pode fazer.

Informações são transmitidas às crianças sobre como devem agir socialmente quando se trata de sexualidade. Não há uma conduta moral homogênea, como é perceptível através das narrativas acima, entre os familiares das crianças. Enquanto uma criança ri de um trote com conotação sexual em seu *tablet* junto a familiares, outra criança apanha – é agredida fisicamente para corrigir uma atitude inadequada – por reproduzir uma cena do programa na TV. Gritar de maneira aguda é inadequado para um menino, informou o Felipe, só quem age assim é um menino homossexual. A mãe de Felipe considerou pertinente instruir seu filho sobre a diferença entre comportamentos de menino e comportamento de *gay*. Ao tapar sua própria boca depois de expressar o comportamento considerado pela mãe como comportamento de *gay*, Felipe expressa que não quer ser identificado com *gay*. O que é comunicado para as crianças em seus ambientes domésticos acerca da sexualidade se restringe a apontar o que é inadequado em suas atitudes. Quando o assunto envolve sexualidade e a vontade de saber a respeito dela das crianças a única atitude homogênea é evidenciar o que deve ser repreendido.

Mesmo que se possa rir junto com a tia e, talvez, a mãe de uma piada com conotação sexual, comunica-se que uma piada com aquele conteúdo não pode continuar no *tablet* de uma criança. A mãe transmite o seu ponto de vista sobre manifestar comportamento homossexual para o filho. A menina que reproduziu na frente do pai o tirar de roupa realizado por uma mulher na frente de um homem na TV é castigada, o que indica que não deverá reproduzir tal ato.

Ao expor esses dados sobre o que as crianças sabem sobre alguns aspectos da sexualidade, pretendo introduzir a ideia – contínua nesta dissertação – que a forma como as noções de sexualidade são repassadas para as crianças variam de acordo com os contextos em que elas estão inseridas, mas há algo em comum: do sexo não se fala diretamente, nem adultos ensinando ou respondendo às crianças, nem as crianças com os adultos. Falar sobre sexo diretamente – isto é, dizer como ele acontece de fato – dá lugar a falar o bastante sobre sexo, como quando a professora Denise respondeu à sua aluna o que era ser virgem. Se há perguntas simples, as respostas se seguem com reticências e silêncios. Os constrangimentos indicam às crianças que estão diante de um assunto “perigoso”, assunto

que pode ser “poluente” no sentido de Mary Douglas (1991). Ao buscar saber sobre sexualidade as crianças podem ser reprimidas, podem ser envergonhadas, podem ser desafiadas ou julgadas. Entretanto, as crianças também desafiam: fazem perguntas armadilhas para verem crianças e adultos surpresos, ou envergonhados ou para mostrarem que sabem mais. Falar de sexo por palavras ou gestos é “perigoso”, mas desafiador, e as interpretações morais se farão ou poderão ser feitas a partir do que se fala a respeito. Risos das crianças, mal-estares dos pais e professoras são frequentes. Por outro lado, as perguntas são constantes, impulsionadas pela curiosidade e pelas emoções diante de seus corpos púberes em mudança e das mudanças de olhares dos outros sobre si.

Seja na escola, em casa ou nas ruas da cidade, as crianças aprendem cotidianamente sobre sexualidade. Através desta pesquisa percebi que as crianças, em contexto escolar, aprendem sobre sexualidade por meio de suas experiências corporificadas (ver lição três) e a partir do contato com o conhecimento científico sobre aspectos biológicos da sexualidade, mais especificamente da reprodução (ver lição quatro). As crianças com quem realizei a pesquisa que dão vida a esta dissertação não compartilharam comigo experiências sexuais entre elas<sup>23</sup> e nem experiências de abuso sexual, pedofilia<sup>24</sup> – o que não quer dizer que tais experiências não existiam. Elas compartilharam comigo e com suas professoras (que por sua vez compartilharam comigo) experiências importantes para pensar o modo como o aprendizado sobre sexualidade é incorporado.

Através de perguntas, silêncios, brincadeiras ou reprimendas, determinadas atitudes, sentimentos e pensamentos são naturalizados, como se fossem os únicos possíveis e aceitos para o modo de ser homem e para o modo de ser mulher. De outro lado, os sentimentos e atitudes que devem ser proibidos, inadequados, errados ou vergonhosos, ao mesmo tempo se apresentam como possíveis e desafiadores. E, contraditoriamente, fazem o efeito de, ao serem aludidos ou reprimidos, retirarem o caráter único e “natural” que se quer emprestar ao modo de ser homem e ser mulher de acordo com os valores culturais hegemônicos.

---

<sup>23</sup> Para ter acesso às perspectivas antropológicas sobre crianças e adolescentes que fazem sexo entre si no período da puberdade sugiro conhecer o livro de Margaret Mead (1967), “Adolescência e Cultura em Samoa”, o livro organizado por Maria Luiza Heilborn, et al (2006), “O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros” e a dissertação de Priscila Calaf (2007), “Criança que faz criança: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua”.

<sup>24</sup> O texto de Ian Hacking (1999) “Kind-making: The Case of Child Abuse” (disponível em português no *Cadernos Pagu* n. 40 de 2013) e a tese de Laura Lowenkron (2012) “O Monstro Contemporâneo: A construção social da pedofilia em múltiplos planos” são textos importantes para pensar o abuso sexual contra crianças.

As crianças, em cotidiana relação com outras pessoas, irão produzir conhecimento a respeito de seus corpos e irão aprender que sexualidade diz respeito a um conjunto de pensamentos, atitudes e sentimentos que não se restringem apenas aos aspectos biológicos de seus corpos.

Reduzida quase sempre à genitalidade, a sexualidade de homens e de mulheres diz respeito, também, à sua afetividade e às diferentes expressões desta – hétero e homossexual –, seja entre homens, entre mulheres ou entre homens e mulheres. Nessa sexualidade, manifestam-se, também, as relações de gênero. Portanto, a sexualidade é vivenciada subjetivamente de modo diferenciado por homens e mulheres (Duque-Arazola, 1996, p. 376).

Nesse sentido, realizar pesquisa com crianças requer flexibilizar nossas concepções teóricas e exercitar uma textualização fluida, como o é o transito de saberes entre as crianças. Para tanto, é necessário realizar uma etnografia em que se afetar seja permitido. Diferente do que, muitas vezes, se propaga, quando produzimos conhecimento científico não devemos considerar a afeição em relação às nossas colegas e amigas na pesquisa como um obstáculo para o *métier* antropológico.

Aprender a viver como elas vivem é um projeto de intimidade com o “outro” que muito tem a contribuir com a criação de conhecimento antropológico. E se minha intenção foi aprender sobre o que se sabe e aprende acerca de sexualidade e gênero eu não poderia escapar da intimidade que nossas conversas propiciariam. Os encontros etnográficos que eu, as crianças e as professoras tivemos durante essa pesquisa proporcionaram momentos relacionais que suscitaram relevantes reflexões acerca da aprendizagem e experiências vividas no que se refere à sexualidade. O que foi apresentado nesta lição é o cerne do que me permitiu refletir e argumentar na forma do que será exposto nas lições seguintes.

Através desta pesquisa percebi que as crianças, independente do contexto escolar estão sempre perguntando e aprendendo sobre gênero e sexualidade, sempre em momentos relacionais. Em contexto escolar, aprendem sobre sexualidade por meio de suas experiências corporificadas na relação com colegas que estimulam questões, afetos e emoções entre elas e perguntas e conversas com professoras. As perguntas e conversas cotidianas que incidem sobre a socialidade de gênero e da sexualidade, se dão tanto no contexto escolar como no não escolar. Na próxima lição me dedicarei aos conhecimentos que aprendi sobre a relevância da aprendizagem impulsionada pelas experiências corporificadas.

No contexto escolar ensina-se e aprende-se além das perguntas e conversas cotidianas, a partir do contato com o conhecimento científico sobre aspectos biológicos da

sexualidade, mais especificamente da reprodução. Na lição quatro, tratarei de como a narrativa escolar explícita e legitimada é aquela que se faz pelo ensino do conhecimento científico sobre aspectos biológicos. Contudo, aprendi que as perguntas e aprendizagens das crianças que se seguem tanto incidem quanto se afastam do tom científico neutro, pois interagem com seus sentimentos e emoções sempre em experiências relacionais.

**Lição três:**  
**O corpo sexuado cotidiano**  
Aprendizagem e experiências corporificadas

---

Era uma tarde de terça-feira. As crianças da turma de Ana e Cláudia estavam na Escola Parque e eu estava com elas na sala em que ocorrem as aulas da turma regida por Ana. Elas preparavam atividades para a exposição da Feira Cultural e eu as auxiliava recortando algumas figuras.

Então, Ana começou a contar que havia uma menina em sua sala que estava apaixonada por um colega.

*Eu: - Quantos anos ela tem?*

*Ana: - Ela tem nove, mas ele tem oito. (A idade certa da turma de Ana é de oito anos de idade, mas as idades das crianças variam de oito a onze anos de idade)*

*Cláudia: - É aquele caso?*

*Ana: - Da Jaqueline. É. Eu já não te falei! (Direcionada para Cláudia)*

*Cláudia: - É! Ela até chora.*

*Ana: - Chora! É coisa de sentimento mesmo, não é coisa de ilusão.*

*Eu: - Ela está apaixonada mesmo?*

*Ana: - É. E assim, ela senta por ali, ó... (Apontava um lugar mais ao fundo, próximo a parede onde está a porta). E todo movimento que ele faz, ela presta atenção. Ah! E tem mais, Cláudia! Eu até ia conversar com ela hoje, na hora do reforço, mas estava tão corrido que não deu tempo. Michelle começou a disputar com ela.*

*Cláudia: - Menina, mas ela estava com uma sombra (de olhos) hoje, tu viu?*

*Ana: - É...*

*Cláudia: - E ela lambrecou isso aqui tudo (Ela passava os dedos indicadores sobre as próprias pálpebras).*

Ana: – E elas estão assim mesmo, querendo andar pintada, maquiadas. Aqui na minha sala elas querem ficar maquiadas. A Jaqueline traz esmalte para poder pintar as unhas das meninas.

Eu: – Mas o que foi que aconteceu que você falou da disputa?

Ana: – Ah! Pois é, uma disputa, mas eu nunca percebi nada de paixão da Michelle, sabe? Só que agora as meninas ficam falando assim: “Ô tia, a Michelle também quer namorar o Edu e a Jaque disse que não gosta mais dele... E não sei o que, não sei o quê”.

Eu: – Elas estão gostando do mesmo menino?

Ana: – É o mesmo menino. Mas ele também gosta de brincar com a Michelle. Aí um dia eu o vi falando bem assim com a Jaqueline, “e o quê que tem? E o quê que tem se eu quiser brincar com a minha amiga, você não tem nada a ver com isso!” (risos) Que raiva que ele estava sentindo. (risos)

Eu: – Ele sempre fica nervoso por causa disso?

Ana: – Fica. E tudo que as meninas falam de imoralidade, alguma coisa assim, ele vem me contar, ele fica indignado.

Eu: – Que tipo de imoralidade?

Ana: – Ih! Mas aconteceu muita coisa aqui, menina. Quer ver! Na semana passada, ele veio me falar assim: “Ô tia, olha só o quê que a menina está me falando!” Ele não falava quem foi. Eu perguntei o que ela tinha falado e ele falou assim: “ah, Tia, a menina falou assim para mim que a Michelle e a Jaqueline vai chupar meu... meu... pênis”. Aí eu tive que saber quem era para chamar a atenção da pessoinha, não é?

Cláudia: – Ahn? (expressão de espanto) Quem falou isso?

Ana: – Foi a Mariana. Foi a Mariana, segundo ele, eu não ouvi, foi ele que veio falar para mim. Aí a Mariana falou, “não, tia, foi a Cíntia que falou!”

Cláudia: – Eu sabia! Isso é mais coisa da Cíntia.

Eu: – Por que você achou que era coisa da Cíntia?

Cláudia: – Ela é mais velha, ela tem 11 ou já fez 12 (anos de idade).

Ana: – Mas eu chamei a atenção delas duas separadas do resto da turma.

Eu: – Como você fez para falar com elas?

Ana: – Deixei os colegas saírem para o recreio e deixei as duas aqui.

Eu: – Aí você falou o que?

Ana: – *Falei para elas que não era para falar isso, que ele estava constrangido e que isso era muito feio. E perguntei onde é que ela tinha visto isso. Aí a Cíntia falou: “Ah! Na televisão, Tia!” Mas eu sei que não aparece isso nos programas de televisão.*

Cláudia: – *A não ser que seja aqueles programas. Aquelas altas horas.*

Ana: – *Mas não é possível, não é? Eles não têm condições de assistir TV altas horas.*

Cláudia: – *Não tem! Ih, minha filha, tem aluno que vem para escola para dormir. A própria Jaqueline dormia a aula inteira, porque tinha ficado até tarde vendo televisão.*

Ana: – *Para mim, gente, eles vêm os pais, não é? Se relacionando. É a minha opinião.*

Cláudia: – *Pode ser também.*

Ana: – *Porque no caso da Cíntia ela mora num barracinho onde não tem nem divisão.*

Cláudia: – *Ela mora em um cômodo só, bem pequeno e dorme todo mundo junto. E criança é bicho custoso. Aí eles fingem que estão dormindo, já viu!*

O assunto mudou, passando a ser mais sobre suas vidas domésticas. Continuamos a recortar sereias e bumba-meu-boi.

\*\*\*

É sabido que há em nossa sociedade uma matriz de normas de gênero que provoca nas pessoas uma expectativa de coerência. Essa matriz se apoia sobre os corpos sexuados. Através das experiências das crianças e das professoras é possível perceber a referida expectativa e a maneira como ela se insere no processo de aprendizagem cotidiano. Aprender normas de gênero no contexto desta pesquisa parece estar conectado a diferenciar comportamentos de meninos do comportamento de meninas a partir da classificação de seus corpos sexuados. Tais normas contêm sugestões de como meninas e meninos devem sentir e desejar, por exemplo.

O corpo é o lugar da expressão da sensibilidade. Aprendemos por meio de nossos corpos. Nesse sentido, a teoria antropológica, também, é feita a partir dos nossos corpos. Se tanto o saber antropológico quanto o conhecimento cotidiano são atravessados pelas emoções dos sujeitos, o foco aqui é perceber como as emoções e as relações de gênero

estão emaranhadas quando acionamos questões sobre a afetividade-sexualidade. Para tanto, é importante sustentar a ideia de que os corpos expressam de maneira peculiar as experiências dos seus sentidos.

Haraway (1995) nos provoca a refletir sobre outras maneiras de produzir conhecimento científico. Perspectiva parcial, para ela, é a única maneira de adquirir visão objetiva. Compreender essa parcialidade como a instrumentalização de uma perspectiva feminista tem a ver com encarar a afetação de nossas emoções diante das experiências de campo e entender como isso afeta a maneira como textualizamos os dados. E se podemos dizer que é possível criar conhecimento a partir da ideia de que as emoções influenciam a forma de conhecer da pesquisadora, também podemos refletir sobre o fato de que o aprendizado da sexualidade e de gênero tem nas emoções um forte aliado.

Esta lição nos conta sobre experiências acerca das ações corporificadas das crianças, sobre beleza, atração e amor romântico entre elas. Os corpos sexuados que passeiam pela escola provocam o olhar de outrem, reflexões são feitas sobre eles e a partir deles.

### **Relações de Gênero: expectativas e naturalizações**

Há, na sociedade ocidental, uma expectativa em torno de ser mulher ou ser homem. A referida expectativa, bem como a sociedade em questão, é herdeira do desenvolvimento filosófico/científico grego-romano. Hérítier (1996) nos fala sobre os estudos do filósofo grego Aristóteles em que ele explica o modo como, a partir da reprodução<sup>25</sup>, os homens e as mulheres produzem machos ou fêmeas.

É «quando o princípio masculino não domina, que é incapaz de operar a cocção, por falta de calor, e não impõe a sua própria forma. Mostra-se inferior às suas tarefas e é então necessário que se transforme no seu contrário». A procriação de raparigas é assim o resultado de impotência parcial, «porque o contrário do macho é a fêmea» (idem, p. 182).

É assim que se acreditava produzir machos ou fêmeas há muito tempo atrás. Hoje, ainda, continuamos aprender que machos e fêmeas são produzidos de maneiras diferentes, gametas, cromossomos XX e XY, são algumas categorias que compõem a explicação atual (voltaremos ao assunto reprodução na próxima lição). Aprendemos também, desde muito cedo, que meninos são diferentes de meninas socialmente. A mulher é frágil e o homem é agressivo por natureza, podem afirmar alguns. A mulher deve ser tratada com delicadeza,

---

<sup>25</sup> O conhecimento acerca do sexo – genitália e cópula – dos indivíduos tem uma história marcada por experiências e deduções que atrelavam aspectos biológicos hipotéticos a sugestões de comportamentos ideais para homens e mulheres – marcados por sua genitália. Para conhecer essa história podemos acessar Laqueur (2001) e, por ser pertinente, trarei aspectos mais densos da pesquisa desse autor na próxima lição.

ao homem resta à truculência cotidiana, diriam outros. Ou ainda podemos aprender que certos assuntos podem chegar aos ouvidos dos meninos, mas os ouvidos das meninas devem ser resguardados até o momento certo.

É fácil verificar essa diferenciação no processo educacional formal. Na portaria da escola, antes que o alarme de entrada soe, a Dona Lourdes lembra as crianças que vão se aglomerando no portão enquanto esperam: - *Meninos do meu lado direito e meninas do meu lado esquerdo*. E todos os dias, quando soava o alarme, ela coordenava a entrada, em um dia as meninas entravam primeiro e no outro os meninos entravam primeiro. No pátio da escola elas se organizavam em filas, meninos de um lado e meninas do outro. A aprendizagem sobre como é operacionalizada essas diferenças é então mantida.

Se a diferença é marcada em uma simples forma de organizá-las, isso não é diferente quando se diferencia a feminidade da masculinidade. Essa classificação em dois grupos, de acordo com Mead (1971), pode ser notada em qualquer sociedade. Em incontáveis sociedades, a marca diferencial que indicará se o bebê que acaba de nascer é menino ou menina é a genitália.

As diferenças sexuais primárias são de muita importância, moldando tão decisivamente a experiência infantil para com o mundo através do próprio corpo das crianças e das respostas dos outros à sua condição sexual, que a maioria delas toma a masculinidade ou a feminilidade como a primeira identificação consigo mesmas (Mead, 1971, p. 115).

Na escola é possível ver facilmente algumas diferenças na maneira como a maioria das meninas e dos meninos relacionam-se entre si. Entre turmas de meninas as vemos de mãos dadas pelo pátio ou mexendo no cabelo umas das outras. Entre turmas de meninos os vemos caminhando pelo pátio abraçados, um com o braço por cima dos ombros do outro, ou em jogos de força que envolvem lutas corporais. O vínculo afetivo entre meninos e entre meninas pode ser percebido em suas diferentes formas.

Nas falas das professoras é possível destacar duas categorias utilizadas por elas para falar sobre o vínculo das crianças umas com as outras; essas categorias empíricas são: *andar com e viver rodeada por*. As crianças que *andam com* crianças do sexo oposto são aquelas que não estão conformadas à expectativa de gênero acerca do seu sexo. O comportamento esperado é que crianças de um determinado sexo *andem com* crianças do seu mesmo sexo. Já as crianças que *vivem rodeadas por* crianças do sexo oposto são as crianças que atraem o sexo oposto por sua beleza, carisma ou poder. Na lição anterior narrei a minha conversa com a professora Flora em que ela contou sobre uma de suas

alunas, a Júlia, que *chama atenção do nada* e que *vive rodeada de meninos, tipo abelha no mel*. Flora atribui essa atração sentida pelos meninos que querem ficar perto da menina a sua beleza. Já Ana me contou uma história sobre um menino da sua turma que *vive rodeado* de meninas por causa do seu poder.

*Ana: – Rafael gosta de ficar perto das meninas e as meninas ficam tudo ao redor dele. Ele vai ser tipo aqueles homens cheios de mulheres. Mas ele nunca despertou para namoro.*

*Eu: – Mas ele é como o galã da turma?*

*Ana: – É sim. Ele gosta de aparecer, ele anda assim, tipo bandido. Tem hora que eu digo: ‘não menino, ajeita esse jeito de andar’.*

*Cláudia: - Ele é marrento.*

*Ana: – É e ele gosta de falar assim igual bandido. Ele tem um jeito assim de andar... (Ela o imitou caminhando com os peitos estufados e fazendo um gingado com os ombros).*

*Cláudia: – É para se impor... Para achar que o povo vai ficar com medo dele. Aí ele estufa o peito. Eu fico olhando para ele assim: ‘ô, meu deus do céu’.*

*Ana: – Dizendo ele que quando casar vai ter muitos filhos (risos). Ele é demais, se alguém bater nas meninas ele quer interferir, ele vai lá e toma as dores.*

*Eu: – Ele protege as meninas que andam com ele?*

*Ana: – Hanram...*

*Eu: – Mas só elas?*

*Ana: – Não, qualquer uma.*

*Cláudia: – Ah, é?*

*Ana: – Ele briga só com os meninos, Cláudia. Ele não briga com as meninas. É muito difícil...*

Como apresentei introdutoriamente na lição anterior e agora perceptível no discurso da professora Cláudia, o que há de atrativo em meninos e em meninas coincide quando se diz que as crianças belas atraem crianças do sexo oposto com mais facilidade. Entretanto, a atração exercida pelos meninos possui uma ênfase distinta e essa ênfase é dada ao poder que eles transmitem. A criança da narrativa acima, Rafael, *vive rodeada por* crianças do sexo oposto. Rafael, de acordo com a professora, fala e anda igual bandido, se impõe para

fazer medo, estufa o peito e protege as meninas de outros meninos. Isto é, Rafael busca ser temido por meio da sua potencialidade à violência. É pela possibilidade de sujeitar o outro que Rafael manifesta o poder costumeiramente vinculado ao masculino.

A masculinidade manifesta em Rafael estaria, de acordo com Almeida (1996), conectada ao consenso existente acerca da masculinidade. Ou seja, conectada à masculinidade hegemônica. Embora a masculinidade hegemônica seja um “modelo de cultura ideal”, inatingível, ela é um elemento central na ordem de gênero. É a partir desta ordem de gênero, que Almeida (idem) se refere como sendo “patriarcado”, que a masculinidade hegemônica define a inferioridade do feminino e das masculinidades subordinadas.

As masculinidades subordinadas não são versões excluídas, existem na medida em que estão contidas na hegemonia, são como que efeitos perversos desta, já lá estão potencialmente (como o “perigo” homossexual que a homossociabilidade comporta, ou o feminino que está sempre presente na sua forçada ausência dos universos masculinos). (Almeida, 1996, p. 162).

A masculinidade hegemônica é o que define a inferioridade daqueles que não se conectam a expectativa que ela gera e, também, do que é feminino. *Andar com* meninas e ser *afeminado* traz à escola confrontos vinculados às relações de gênero. Quando eu perguntei a professora Karine se já havia acontecido em sua turma alguma história relacionada a questões de gênero, ela me contou que um dos seus alunos sofria com ofensas de outros colegas que o chamavam de *menininha*, por ele *andar com* meninas. Não ouvi histórias de meninas que *andassem com* meninos, ouvi apenas histórias de meninos que *andavam com* meninas. Esses meninos eram ofendidos pelos colegas que os chamavam de *gay* ou *menininha*.

*Karine: - Tem um menino na minha sala que é muito afeminado, o Bruno. Os meninos ficam perturbando ele. Um dia eu chamei os meninos e falei: “Vocês sabem o que vocês estão fazendo?” Aí eles responderam: “Sei tia, é bullying”. “Pois é, isso não pode acontecer. Ninguém é igual, é errado isso que vocês estão fazendo”.*

*Eu: - Como o Bruno reage?*

*Karine: - Ele fica bravo, ele xinga os meninos de tudo quanto é nome. Acho que os meninos pensam assim, o Bruno só anda com meninas, no recreio ele só brinca com as meninas, nunca com os meninos.*

*Eu: - Ele nunca brinca com os meninos?*

*Karine: - Não, até na hora de jogar bola ele joga no time das meninas. Até o jeito de falar dele é mais delicado. Ele é muito delicado, tudo ele emburra, qualquer coisa que você fala com ele, ele já se ofende, faz um bicão assim. (risos)*

*Eu: - Mas você acha que isso é reação feminina? Qual é a diferença entre a reação dele e a reação dos outros meninos quando você reclama?*

*Karine: - Um menino, quando você fala alguma coisa com ele, ele fecha a cara e depois de um tempo ele deixa para lá. Já o Bruno não, ele emburra e passa um pouquinho ele vai cochichar com as meninas. E fica lá “não sei o quê... Essa professora é não sei o que lá...” Sabe? Os outros meninos não, eles deixam para lá, você fala, pronto, acabou (risos).*

*Eu: - As meninas também reagem parecidas com o Bruno quando você reclama?*

*Karine: - Eu já vi algumas, mas não são todas não. Elas fazem biquinho e depois cochicham.*

As expectativas de gênero sobre Júlia ou sobre Rafael que vivem rodeados por crianças do sexo oposto estão de acordo com os estereótipos de gêneros que são operacionalizados de forma recorrente na sociedade. A menina atrai por sua beleza, ela é como *mel* para os meninos que são como *abelhas*. Uma linguagem poética para se falar sobre meninas, femininas. O menino atrai por sua força e poder, masculino, ele é *marrento*, *anda tipo bandido* e *protege* as meninas brigando com outros meninos que as importunem. Uma linguagem da rua, de quem usa a força para defender, é empregada para falar sobre um menino que age de acordo com a expectativa.

Em contraposição está Bruno, um menino que anda com o sexo oposto, ele é *delicado*, *emburra* e *cochicha*. De acordo com a professora, ele é um menino com feminidade e, pelo que ela entende, de acordo com os seus colegas também. A professora busca explicar aos colegas de Bruno que o fato de ele não ser igual aos seus colegas não justifica que ele seja perturbado.

A identificação do sexo biológico com maneiras de sentir, agir e pensar masculinas ou femininas são operacionalizadas no cotidiano dessas crianças de modo a fixar, por exemplo, atitudes masculinas em meninos. As experiências de gênero em grupos separados de meninos e de meninas em conformidade com as expectativas do grupo social não são a única maneira de reforçar a aprendizagem das crianças acerca da maneira de ser menina e a

maneira de ser menino. A identificação das crianças ocorre também quando são colocadas em relação com as crianças do sexo oposto. Críticas feministas sobre o gênero ser uma construção social e, por isso, passível à desconstrução-reconstrução e que masculinidades e feminidades transitam em um mesmo corpo sexuado não foram operacionalizadas pelas pessoas no contexto escolar ao se falar sobre noções de gênero e sexualidade para as crianças.

A sequência da conversa que tive com Ana sobre o Rafael e sua predisposição para *proteger* as meninas dos outros meninos indica que a professora considera que existem atitudes masculinas e atitudes femininas que são naturais aos homens e às mulheres, respectivamente. Busquei, durante nossa conversa, questionar essa expectativa polarizada sobre atitudes masculinas e atitudes femininas. Ana, contudo, explicou seu ponto de vista utilizando sua experiência pessoal.

*Ana: - Até quando eu separei, eu achava que qualquer um dos dois podia proteger. Qualquer um dos dois, tanto o homem quanto a mulher, não é? Tanto faz. Mas depois que ele foi embora eu vi que tinha umas dificuldades. Igual quando você vai contratar um serviço. Se você for mulher você vai pagar o mesmo tanto do que o homem, não é? Mas parece que o homem tem mais voz ativa. Agora eu não sei o porquê. Parece que quando não tem um homem em casa as pessoas não respeitam você. Aí quando você não tem mais o marido você vê que você tem algumas dificuldades.*

*Eu: - Mas a gente pode superar essas dificuldades, não é?*

*Ana: - Eu acho difícil. Igual eu vejo lá em casa. Eu tenho um menino e uma menina. A menina é mais ajeitada para arrumar as coisas, o menino é mais demorado. Ele faz, mas você vê que não sai bem caprichadinho igual a menina faz. Só tem uma coisa que ele gosta de fazer, ele gosta de fazer comida, porque ele gosta de comer. Mas você vê que é diferente, que cada um tem sua dificuldade. Aí um faz o que o outro tem dificuldade de fazer. É globalizado, não é só com a gente.*

As experiências da professora Ana fazem com que ela considere as atitudes de Rafael naturais. Quando ela fala sobre *dificuldade*, ela fala sobre formas de estar no mundo que ultrapassam a sua perspectiva pessoal, *é globalizado, não é só com a gente*. Há algo para além dela, que ela não sabe o que é e que faz com que ela se sinta desrespeitada, fazendo-a

considerar que se houvesse um homem em casa ela não teria a *dificuldade* para resolver questões domésticas que exigem ter *mais voz ativa*. O homem descrito na fala de Ana é um homem que é naturalmente respeitado e, por isso, reflete respeito nas mulheres que estão sob sua proteção. O respeito esperado por Ana faz parte dos “códigos relacionais da honra” – categoria desenvolvida por Machado (2000).

Os códigos relacionais da honra, nesse sentido, não serão operacionalizados aqui para pensar a violência conjugal e a violência sexual, mas a potência que o homem carrega em si para gerenciar esses códigos. Se refletirmos sobre os códigos relacionais da honra juntamente com a ideia de Almeida (1996) de que o ideal de uma masculinidade hegemônica define o feminino e as masculinidades subordinadas como inferiores, podemos considerar que uma mulher sem um homem que possa protegê-la da sua condição inferior diante de outro homem não poderá ser respeitada ou atendida como espera – no caso de contratar um serviço realizado por um homem.

As experiências das crianças acerca da relação cotidiana entre meninos e meninas são constantemente mediadas pelas perspectivas das professoras. Por duas vezes presenciei Marina chamar a atenção de meninos por causa de atitudes em relação com meninas que ela considerou inapropriadas. Em uma tarde, quando ainda aguardávamos a acolhida, Marina ouviu Davi dizer para uma de suas colegas a seguinte frase: – *Ei, delícia*. Eu não percebi o modo particular como Davi cumprimentou a colega, mas presenciei Marina dizendo: – *Que isso? Ela é carne? Por que não diz ‘Oi, Princesa!’*. O menino não disse nada e saiu de perto da professora. O outro evento ocorreu quando retornávamos da visita ao museu e Marina organizou uma fila de meninos e uma fila de meninas na porta do ônibus. Ela revezava as filas em que entravam cinco meninos e depois cinco meninas. Nesse ínterim, um menino quis ser o sexto aluno a entrar junto com os outros cinco colegas e no rompante para conseguir fazê-lo empurrou a menina que era a primeira da fila de meninas. Marina o segurou e disse: – *As meninas (entram) primeiro! Você não aprendeu que as meninas vão primeiro? Tem que ser gentil com elas*.

Aqui, as meninas são delicadas e frágeis, os meninos são agitados e fortes. As meninas são passivas e os meninos ativos. As experiências vivenciadas pelas professoras e destas em relação com as crianças evidenciam concepções acerca das relações de gênero que trazem em si uma perspectiva hierárquica. Homens dominam mulheres, ou seja, a fraqueza feminina faz com que ela seja sujeitada pelos homens. Sobre a fraqueza feminina e a dominação masculina Héritier (2004) destaca que existem três raciocínios muito

correntes, sendo eles: (1) a naturalista e funcionalista que discorre sobre o fato de a mulher precisar de proteção durante a reprodução, sugerindo que necessidade de proteção implica em sujeição; (2) essencialista, que considera a natureza, ou “essência”, feminina imperfeita, fraca, o que a faz depender da “essência” masculina perfeita, forte; ou (3) a violência por meio da força física do homem sobre a ausência de força da mulher. Contudo, a autora aponta as contradições existentes na combinação desses raciocínios explicando que cada uma das três explicações tem em si o princípio que esvazia o argumento das outras duas.

Efetivamente, se as mulheres são, pela sua natureza essencial, fracas e imperfeitas, não vemos como a violência pôde ser necessária por parte dos homens para as destituir de um poder que elas teriam detido e para as submeter, tanto mais que é altamente improvável que estas fraquezas essenciais alguma vez lhes tenham permitido adquirir um estatuto dominante. (...) A desigualdade não é um efeito da natureza. Foi estabelecida pela simbolização desde os tempos originais da espécie humana a partir da observação e da interpretação dos fatos biológicos notáveis (idem, p. 14).

Observei nas conversas que tive com as professoras durante os nossos encontros raciocínios semelhantes àqueles criticados por Françoise Héritier. Noções como a capacidade de proteção do homem e a sua potencialidade para a violência foram manifestadas em suas falas. A possibilidade de o homem inevitavelmente utilizar a força física para manter a ordem é algo que esteve presente na fala de Marina. A professora Marina, em um dia que estávamos conversando sobre o *mau-comportamento* de algumas crianças, narrou o que ocorreu num dia em que uma de suas alunas (com 11 anos de idade) estava muito inquieta e queria *fugir da escola*. A professora a levou para a sala da coordenação, onde estava a coordenadora psicopedagógica e o coordenador das séries iniciais.

*Marina: - Ela deu uma porrada na Clara com toda a força. Porque se você não fizer o que ela quer, na hora que ela quer, ela reage, xinga e a gente tem que ficar calado. Ela surtou! Daí estava eu, o Juliano e a Clara. O murro que ela deu na Clara machucou o braço todo, ficou roxo. Nós tivemos que nos trancar na sala, porque ela queria fugir do colégio, aí nós ficamos, três adultos, trancados com ela na sala enquanto o conselho tutelar não chegava. Foi a maior confusão. Aí o Juliano foi conversar com ela e ela foi para cima para dar porrada nele também. Ela só não bateu nele mais, porque eu entrei no meio e falei “você não vai bater nele, porque*

*ele é homem!” O homem não tem a mesma paciência que a mulher, não tem.*

*Eu: - Você teve medo que ele reagisse?*

*Marina: - Eu fiquei, porque toda ação tem uma reação. E homem não tem autocontrole igual mulher tem. Você pode ver que homem não tem.*

*Eu: - Mas ele já reagiu assim alguma vez?*

*Marina: - Não, mas ele é homem.*

O desempenho de gênero parece, através da articulação da fala da professora, ser operacionalizado no cotidiano de maneira fixa. Não há alternativas em relação à natureza feminina ou a natureza masculina, é um dado universal, é o mito ordinário de gênero sendo apreendido e disseminado. Em seu estudo sobre violência e masculinidade a partir da escuta de prisioneiros apenados por crimes de estupro e de agressores acusados de violência física contra suas companheiras, Machado (2001) explica que há uma articulação entre masculinidade, tal como entendida hegemonicamente, e a vontade de controle dos desejos e vontades de outrem. Há uma perspectiva moral que norteia a ideia de ser macho daqueles homens escutados que sugere que homem que é homem é corajoso e dono de sua vontade. Ele não se segura diante de uma provocação – seja um confronto com sua autoridade ou uma roupa sedutora. A concepção de Marina nos leva a refletir nessa mesma linha de pensamento, *o homem não tem autocontrole igual mulher tem* e esse dado é operacionalizado como universal. Não é necessário haver um histórico que possa ser repetido, como eu supus ao perguntar se ele já havia sido violento com as crianças, basta que ele seja homem.

Pensar homens e mulheres a partir de um homem universal e uma mulher universal foi uma das perspectivas desenvolvidas pela antropologia. Pontuo duas importantes teorias comparativas relativas a gênero pensadas e repensadas antropologicamente: (1) a mulher está associada à natureza e o homem a cultura, e (2) a mulher está ligada à esfera doméstica e o homem à esfera pública. Esses pontos de associação são hierarquizados: homem, cultura e esfera pública sobressaem-se à mulher, natureza e esfera privada. Muitas estudiosas feministas partiram dessas análises para proceder à crítica e afirmar possibilidades de mudanças. Dedicaram-se a compreender a hierarquia de gênero e criticar essa concepção de que há um homem universal e uma mulher universal.

Entre os referidos estudos podemos encontrar investigações que tinham como objetivo verificar se a mulher está para o homem assim como a natureza está para a

cultura, atribuindo valor positivo ao homem e a cultura, subordinando a mulher e a natureza, respectivamente (Otner, 1996), ou constatações sobre como ocorre a valência diferencial dos sexos que parte dos corpos e incide sobre eles (Héritier, 1996). As diferenças entre homens e mulheres, ou meninos e meninas, mostradas pelas autoras como construídas culturalmente, ainda que tendo por base a diferença sexual corporal, são pensadas socialmente como naturais, isto é, essas diferenças são essencializadas. Os corpos recebem rótulos que possibilitam uma classificação dual em relação de oposição. Por conseguinte, homens devem ter desempenhos masculinos e mulheres devem ter desempenhos femininos. O dualismo hierárquico não é algo exclusivo de uma determinada sociedade, no entanto, mesmo que possamos falar, não de uma dominação masculina universal, mas apenas de uma preeminência hierárquica do gênero masculino, isto não quer dizer que a maneira como essa supremacia é exercida seja regular, idêntica e fixa em todas as sociedades, e, muito menos, relativamente a todos os atributos pensados como referentes ao gênero.

A existência de variações nas formas como homens e mulheres vivem socialmente é o que nos possibilita compreender que perspectivas de gênero que atribuem a homens e mulheres um lugar único a partir de onde podem ser, sentir, agir e pensar socialmente não são inatas. As etnografias e estudos antropológicos nas mais diferentes sociedades nos permitem entender que as concepções humanas acerca de suas experiências no mundo não são fixas. Butler (2008), em sua crítica à universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação masculina, nos diz que “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (idem, p. 20). Muitos são os saberes que compartilhamos quando estamos em contato com as pessoas. Cada homem ou mulher traz consigo um conjunto enorme de experiências. Por isso, a perspectiva feminista da antropologia social não pôde focalizar sua análise somente na universalidade do gênero, mas é importante considerar o posicionamento do sujeito.

Assim, com certeza, os saberes feministas antropológicos se incluem entre os saberes antropológicos que pensam a diversidade cultural onde as posições distintas dos sujeitos/agentes jamais podem ser subsumidas a um todo enrijecido e retoricamente pensado como unificado (Machado, 2010, p. 84)

O posicionamento do sujeito na trama social evidencia-se por meio da experiência cotidiana. É através da experiência que o conhecimento é criado. Essa experiência, de acordo com Moore (1994), é intersubjetiva e corporificada, ela é irremediavelmente social

e processual, não individual e fixa. Ao falarmos sobre experiência e intersubjetividade é inevitável desvelar a noção de relação, é pela relação que as mulheres (e os homens) existem em suas variadas formas de pensar, sentir e agir. Contudo, a maneira como as professoras articulam suas falas a partir de suas experiências pessoais, seja para falar sobre as crianças ou para falar com as crianças, parece revelar um velho desafio no que diz respeito ao aprendizado de gênero, a saber: o uso das classificações hegemônicas de gênero como se fossem universais, naturais e fixas, operacionalizadas cotidianamente.

### **O Corpo em Evidência: belezas habitam as relações**

Se mudanças evidentes ocorrem nos corpos das crianças devido à puberdade, essas mudanças são acompanhadas de artifícios externos que trazem beleza aos seus corpos e são incorporados em suas relações com as pessoas com quem vivenciam experiências referentes a gênero e sexualidade. Algumas crianças, principalmente no período da puberdade, começam a compreender que em algum momento no futuro próximo irão se vincular afetivamente a uma pessoa com finalidade de namoro. As experiências que conheci entre as crianças dizem respeito à expectativa (ou efetivação) de vínculos afetivos – namoro – entre crianças do sexo oposto. Por esse motivo, pelos contatos em pesquisa que mantive, as experiências em foco serão heterossexuais.

Algumas crianças buscam atrair a atenção das outras, ou de uma criança em específico<sup>26</sup>. Considerei interessante para esta análise utilizar o verbo **atrair** por compreender, a partir do que vivenciei junto com as crianças, que elas possuem conhecimentos sobre a eficácia de utilizar suas vestimentas, maquiagens ou os movimentos corporais para atrair a atenção de outras crianças e, com isso, ganhar algum destaque entre elas. As crianças, nesse sentido, aprendem e ensinam artifícios para atrair. Nesta seção, a atração será a mediadora da relação entre as crianças, evidenciando a aprendizagem sobre sexualidade e gênero como desdobramentos das sensações em seus corpos sexuados.

Um menino, para atrair, pode fazer um jogo de ombros enquanto caminha e andar *tipo bandido*, como o Rafael. Ou Estufar os peitos, como um *urubuzinho*, como nos contou a professora Flora na lição anterior. Os meninos usam bonés e bermudas largas, alguns possuíam cordões em seus pescoços, artifícios para compor o visual. As meninas usam laços, presilhas ou tiaras nos cabelos. Elas se maquam: usam esmaltes, batons e sombras para os olhos. No corpo *formadinho* das meninas era possível ver shorts jeans com

---

<sup>26</sup> Observei que algumas crianças não faziam parte desse jogo de atrair e ser atraído. Entretanto, meu objetivo é refletir sobre a experiência estética mediada pela atração.

bordados em cor-de-rosa ou pedrarias de *strass*. Em algumas era possível identificar o *top* sob a blusa de malha branca – uniforme da escola – cobrindo os seios que já começam a crescer. Esses artifícios utilizados pelas crianças foram destacados pelas professoras, outros eu presenciei. Além do mais, tive a oportunidade de maquiar as meninas na festa do dia das crianças. Não foi apenas a partir do movimento corporal realizado pelos meninos ou pelas meninas quando caminhavam que pude refletir sobre as compreensões das crianças acerca da possibilidade atrativa de seus corpos. Durante a festa do dia das crianças pude vê-las dançar e, até mesmo, aprender coreografias das músicas com elas durante a atividade da *boate*.

Le Breton (2009) nos diz que o aprendizado acerca da expressão corporal está articulado ao aprendizado das emoções, já que o corpo é o lugar da expressão da sensibilidade. Essas experiências nos corpos das crianças são experiências estéticas em que elas vivenciam o prazer sensorial que a beleza pode proporcionar – seja ela estática em um rosto maquiado ou em movimento em um quadril ao ritmo do funk carioca.

Contudo, antes de continuar com a exposição das experiências vivenciadas junto com as crianças e suas professoras que revelam a aprendizagem acerca de experiências estéticas, considero importante pontuar um aspecto desse processo com potencial intrigante. Por meio da pesquisa compreendi que o aprendizado sobre sexualidade e gênero ocorre também a partir das experiências das crianças com o embelezamento por maquiagem ou através do ritmo de seus corpos guiados por músicas com letras que provocam sensualidade e, em alguns casos, sugerem o ato sexual. Ao trazer à tona essa compreensão, não pretendo sugerir que as referidas ações sexualizam as crianças e, por isso, afirmar que se faz necessária uma intervenção moralizante em suas experiências. Como também, não tenho como finalidade defender que tudo que é feito por crianças imediatamente ganha um significado inocente, pueril. Realizando pesquisa em contexto escolar aprendi que existem diversas formas de pensar a relação das crianças com maquiagem ou com músicas como o funk carioca. Algumas pessoas adultas consideram que são brincadeiras que as crianças realizam, outras acreditam que essas experiências irão macular a pureza da infância. As crianças, de fato, pareciam se divertir. Nesse sentido, Le Breton (2009) bem explica sobre os sentidos que podem ser atribuídos às ações corporais das pessoas.

A fantasia segundo a qual o corpo exprime uma verdade fugidia ao controle individual, desnudando-o, é uma ilusão corriqueira de onipotência sobre o outro propícia a manipulações. Um mundo imaginário se interpõe

entre as mímicas e os movimentos do corpo, dando espessura à vida social e completando a cena com significados próprios ao espectador (idem, p. 43).

Essas experiências vivenciadas, definitivamente, não irão agradar a gregos e a troianos. No entanto, ensinar e aprender fazem parte de um processo cíclico. Quando uma criança se maquia ela manifesta nesse ato sua compreensão sobre como o seu rosto maquiado é visto socialmente, a ação expressa uma vontade de beleza manifestada pela criança ao se maquiar. Ela está aprendendo sobre si no mundo e esse processo terá continuidade em sua vida, ele é dinâmico.

No trecho do diário de campo que introduz essa lição, a professora Ana conecta a vontade de Jaqueline em ir para escola maquiada com a *disputa* pelo status de namorada do Eduardo com a outra colega, Michele. A maquiagem serve como artifício para atrair a atenção de Eduardo que, pelo que foi narrado pela professora, foi cobrado sobre brincar com apenas uma das duas. As experiências das crianças com artifícios que as auxiliam a atrair se articulam com suas experiências de namoro, como veremos na próxima seção. Para algumas crianças, principalmente aquelas mais velhas, o namoro já gera uma expectativa de sexo, como descobriu Eduardo quando a colega lhe disse que as meninas que queriam namorá-lo iriam *chupar seu pênis*. O conhecimento é apreendido de alguma forma, seja pela TV ou por verem os pais fazendo sexo, como supôs as professoras. Entretanto, esse conhecimento circula entre as crianças, formando um amplo circuito de aprendizagem em que criança ensina criança.

O que há de intrigante nessas experiências é que ao expor as experiências das crianças acerca da sexualidade por meio dessas ações nem de longe eu pretendo afirmar que as crianças as realizam para atrair ou seduzir pessoas adultas. A atração que essas experiências estéticas exercem é localizada em seu grupo etário. Ações, ou brincadeiras, que remetem ao universo adulto entre as crianças são recorrentes, o que não quer dizer que elas as fazem para imitar de maneira estrita os adultos. Considero que a imitação das crianças é um jogo que realizam e que possibilita que elas aprendam dentro do que lhe é o bastante para o desenvolvimento de seu entendimento sobre determinados aspectos da vida social.

Esses jogos realizados pelas crianças envolvendo sexualidade foram observados por outros antropólogos. Lévi-Strauss (1998) ao falar sobre a família Nambiquara explica que as crianças costumam espiar, junto com adultos, casais que buscam privacidade na mata

para ter relações sexuais. Esse comportamento das crianças, na visão dos Nambiquara, nada tem de obsceno ou impróprio, ao espiar, as crianças participam de um jogo zombeteiro entre os espiões e o casal, e, ainda, aprendem sobre sexo. Mead (1967) ao observar os adolescentes em Samoa, nos fala sobre as aventuras amorosas vivenciadas por eles que acontecem sob a lua e as palmeiras. Contudo, a autora explica que essas brincadeiras sob a lua são permitidas dentro de um mesmo grupo de idade, não entre adultos e adolescentes. Esse mesmo tipo de vigilância moral é realizado em nossa sociedade, em que pedofilia é considerada um desvio sexual inaceitável moralmente e considerada uma prática criminosa em muitos países. Desse modo, ao falar, em seguida, sobre maquiagem e coreografias de músicas como artifícios que atraem outras crianças, estarei falando sobre relações sociais estabelecidas entre elas a partir de suas experiências, não sobre a possibilidade desses artifícios atraírem pessoas adultas.

No dia da festa do dia das crianças eu estava em uma sala com outras professoras sentada em uma cadeira com uma pequena mesa à minha frente, nela havia esmaltes, batons, blushes, sombras de olhos, pincéis para maquiagem e delineadores de olhos. Várias professoras haviam trazido de suas casas seus próprios esmaltes e maquiagens, inclusive eu. Havia esmaltes das mais sortidas cores, preto, azul, laranja, verde, rosa, vermelho e amarelo em seus mais variados tons. Não era muito diferente com as cores dos batons, blushes e sombras de olhos. Quando se tratava de escolher o batom, as meninas escolhiam predominantemente tons de vermelho e tons de rosa, algumas poucas preferiam lilás ou laranja. Nas pálpebras elas preferiam lilás, rosa e perolado. O blush era sempre o rosa.

Assim que começaram as atividades, várias meninas entraram na sala e, não demorou muito, uma turma de quatro meninos entrou na sala dizendo que queriam pintar as unhas, diziam isso fazendo troça. Algumas professoras reagiram dizendo frases como: - *E menino pinta unha?* ou - *Vai brincar lá fora!* Foi então que eu disse: - *Se vocês acham que não vão ter problemas em casa por isso, eu pinto!* - depois de algum tempo trabalhando em escola aprendemos a estimular as crianças a lembrar qual seria a opinião de sua família sobre o que elas pretendem fazer.

*Rodrigo, ainda de longe, falou: – Eu vou pintar, tia! Que cor tem aí?*

*Eu: – Vem aqui ver!*

*Rodrigo se aproximou e começou a olhar os esmaltes.*

*Eu: - Você quer pintar como?*

*Rodrigo: - Um dedo de cada mão.*

*Eu: - Um dedo de cada mão? Qual dedo?*

Ele levantou os dedos do meio, rindo e fazendo troça.

*Eu: - Por que você quer pintar esses dedos?*

*Rodrigo: - Porque é o maior.*

*Ele escolheu um esmalte preto dizendo: - Tia, pega uma cor dessa aqui pra mim e um rosa, bem cabuloso. Um rosa bem forte para você passar aqui, ó... (Mostrava o dedo).*

*Pintei uma unha de cada cor, uma preta e a outra com um rosa fluorescente, que ele escolheu. Os outros meninos que estavam com Rodrigo fizeram o mesmo que ele, porém cada um deles escolheu as cores que lhe agradava mais.*

Os meninos saíram e logo na porta Lucas, que estava com Rodrigo, empurrou outro menino que não estava entre eles. Professora Estela, ao ver a cena, chamou pelo nome de Lucas e perguntou o que estava acontecendo, então Lucas respondeu que o menino tinha o chamado de *gay*. Salvo essa situação, em que os meninos atraíram atenção para um aspecto que não era a intenção, pois pintar a unha foi conectado a estar *fazendo coisa de menina* e, talvez por isso, o colega o tenha chamado de *gay*. Percebi que os meninos que pintaram as unhas, sempre que perguntados sobre estarem de unhas pintadas levantavam os dedos pintados (os dedos médios) e faziam graça. Levantar o dedo médio, como bem se sabe no Brasil, é um gesto ofensivo. O dedo erguido representa o pênis, que por sua vez representa virilidade e por consequência toda a força potencial masculina que afronta quem vê o dedo erguido. Usar esmalte nos dedos médios serviu como justificativa para realizar, repetidamente, o gesto ofensivo. O referido gesto, em outra situação, acarretaria reclamações das professoras.

Até aqui tenho acionado a ideia de “códigos relacionais da honra” desenvolvida por Machado (2000) para pensar relações de gênero e a violência em seu bojo. Volto à essa mesma autora (2010, p. 66-69) para refletir sobre a articulação entre duas formas de violência que tem o homem como seu principal agente: a violência da honra e a violência do espetáculo. A violência da honra é uma forma tradicional de violência no Brasil que tem uma longa história em justificar atos violentos em nome da honra do sujeito. A violência do espetáculo é uma modalidade de violência em que os jovens parecem revisitar a violência da honra adicionando a ela elementos como o exibicionismo; a violência, o

desafio entre homens e o controle das mulheres são aspectos operacionalizados quando meninos buscam se tornar homens-masculinos. A atitude dos meninos ao passearem pela escola exibindo o gesto ofensivo está, em minha opinião, diretamente conectado ao aprendizado da violência como parte do aprendizado da masculinidade.

Diferente dos meninos, as meninas atraem pela **beleza em si**. Nesse sentido, elas buscavam pela maquiagem ou esmaltes motivadas por outro aspecto: embelezar-se. Notei que quando eu pintava as unhas de algumas meninas, elas ficavam atentas para que o esmalte não extrapolasse os limites da unha. Houve uma menina que retornou para que eu corrigisse a unha que havia borrado quando estava no pula-pula, o que me demandou um cuidado em encontrar, dentre os vários esmaltes rosa que passeavam pela sala, o tom de rosa correto que ela havia escolhido na primeira vez. Contudo, a correção foi realizada com sucesso. Algumas pediam para que eu decorasse as unhas com florzinhas ou outros desenhos, como eu não possuía tal habilidade e sempre encaminhava as meninas que queriam tais decorações para outras professoras mais habilidosas do que eu, resolvi focalizar minha função na maquiagem.

Maquiando as meninas vivenciei experiências que me auxiliaram a refletir sobre a aprendizagem da beleza e como as meninas vivenciam experiências estéticas proporcionadas pela maquiagem. Se os meninos aprendem sobre masculinidade aprendendo sobre emoções violentas, o que maquiar-se tem a ver com a aprendizagem das meninas sobre feminidade? Ao refletir sobre o aprender sobre beleza das meninas e sobre o poder atrativo que a beleza exerce nos corpos sexuados delas, percebi que aprender sobre feminidade também tem a ver com aprender sobre poder. A beleza, nos corpos daquelas meninas, é em si o poder atrativo que elas possuem.

Durante o tempo em que maquiei as meninas, algumas delas chegavam juntas e escolhiam exatamente os mesmos tons das cores na maquiagem. Entretanto, eu só pude compreender que elas faziam questão que fosse assim quando surgiu a exceção. Três meninas chegaram juntas para a maquiagem e ficaram na minha fila. Maquiei a primeira, depois a segunda com as mesmas cores que foram escolhidas pela primeira, sombra lilás, batom rosa e blush rosa. Quando chegou a vez da terceira menina ela escolheu a sombra azul e logo atrás dela as outras duas meninas soaram um *ah!*, longo e decepcionado. A terceira se voltou para as meninas sorrindo e disse: – *Vocês queriam que eu fizesse igual, não é?* Uma das meninas assentiu movimentando a cabeça e a outra permaneceu com ares de decepcionada. Diante da situação pedi a confirmação para a terceira menina sobre a cor

da sombra e ela confirmou. As três saíram juntas, duas com sombra rosa e a terceira com sombra azul. Assim como se espera que emoções violentas – desafio entre eles, proteção das meninas por meio de coação física de meninos, exibicionismo ofensivo – conduza de maneira coerente a aprendizagem de meninos acerca da masculinidade, parece se esperar que as meninas conduzam seu aprendizado acerca da feminidade por meio das emoções da beleza em si.

Percebi que algumas meninas ainda não estavam habituadas à maquiagem. Outras já chegaram maquiadas à escola, porém pediram que limpássemos seus rostos e substituíssemos as cores. Algumas meninas que não estavam habituadas, depois que eu passava a sombra em suas pálpebras, abriam os olhos cheios de lágrimas. Com algumas eu brinquei, dizendo: – *Não precisava chorar!* Elas sorriam. Em uma das vezes que eu brinquei dizendo essa frase não recebi apenas um sorriso de retorno, mas uma breve explicação.

*Isabela: - É porque eu não acostumei ainda.*

*Eu: - É, eu sei, demora um pouco.*

*Isabela: - Você já acostumou, tia?*

*Eu: - Eu já, mas é porque já faz algum tempo que eu passo. Mas quando eu era mais nova eu também chorava.*

Eu e Isabela sorrimos.

Outras meninas já conheciam truques de maquiagem. Quando Lis chegou para se maquiar eu fiquei contente (afinal, eu também estava me divertindo ali). Nós já havíamos conversado outras vezes, tínhamos afinidades, e ela sabia que eu estava encantada pelos seus olhos. Eram olhos grandes, com longos cílios e com íris cor de mel. Ela escolheu uma sombra perolada e para minha surpresa quis usar o lápis delineador de olhos. A surpresa se deve ao fato de que, salvo Lis, apenas mais uma menina quis experimentar o lápis de olho, as outras quando o viam na mesa já diziam: – *O lápis não.* O que para mim era bastante compreensível, pois eu mesma demorei bastante tempo para me adaptar com o lápis delineador de olhos quando comecei a usá-lo.

*Lis: - Passa o lápis aqui em cima, tia (Ela indicava uma linha acima dos cílios na pálpebra superior).*

*Eu: - Hunrum.*

*Depois que eu terminei de maquiar a Lis, ela disse: – Eu vou te ensinar uma tática.*

*Eu: - Qual tática?*

*Lis: - Minha mãe que me ensinou. Porque pra quem tem queixo furado, igual o meu, tem que passar um pouquinho no furo, porque aí realça o furo.*

*Eu: - Passar o quê?*

*Lis: - O lápis.*

Lis sabia uma *tática*. Considerei muito propício o uso dessa palavra, já que a própria Lis havia me dito que gostava de *jogar bola* – futebol – e dizia sempre: – *Sou boa!* A palavra *tática* é utilizada, principalmente, para se referir a estratégias de guerra ou estratégias de jogo. Maquiar-se ou ser maquiada também tem suas *táticas* dentro do jogo cotidiano das relações de gênero. Aprender a usar a maquiagem, ter cuidados com as mãos até que o esmalte seque completamente e resistir às lágrimas para se habituar à pintura nos olhos, não a borrando, compõe *táticas* que se espera que mulheres-femininas saibam operacionalizar.

Pensar a “beleza em si” nas meninas como um recurso equivalente às emoções violentas nos meninos como formas estratégicas de operacionalizar o poder atrativo em seus corpos parece um exercício em que busco fixar e generalizar o que é ser masculino e o que é ser feminino no universo moral/social das pessoas com quem realizei a pesquisa. No entanto, ao pontuar essas diferenças e destacá-las como ações dicotômicas de gênero não pretendo suprimir a existência de diferentes formas de ser menino e ser menina. Focalizar a feminidade e a masculinidade tem a ver com tratar essas categorias como atitudes esperadas nos corpos sexuais de meninos e meninas. Eu não poderia preterir essas experiências vivenciadas por mim junto às crianças e às professoras em favor de uma crítica negativa a respeito das maneiras como gênero e sexualidade são evidenciados em contexto escolar.

Depois de estar com as crianças na sala que serviu como *Salão de Beleza*, fui para a sala que serviu como *Boate*. Através da dança das meninas e dos meninos eu pude conhecer outros aspectos do gênero e da sexualidade que não essa dicotomia entre emoções violentas e beleza em si. O dançar dessas crianças traz novamente uma experiência estética ao debate, agora vivenciada por meninos e meninas. A beleza

experienciada dentro da *boate* não é o que eu chamei de beleza em si – a beleza da maquiagem e do adorno. Mas, a beleza do movimento ritmado dos corpos.

Quando eu cheguei à *boate*, na porta da sala estava a professora Flora, organizando as crianças em filas com meninos e meninas, usando como referência para agrupá-los o tamanho e idade. Eram duas filas, uma com as crianças com idade entre seis e nove anos – *grupo dos menores* – e outra com crianças com idade entre nove e doze anos – *grupo dos maiores*. Dentro da sala estava a professora Joyce conversando com o rapaz que estava controlando a aparelhagem de som e os efeitos das luzes, o DJ. Como já expliquei na lição anterior, as turmas de crianças se revezavam, cada turma permanecia na sala por 15 minutos e depois saiam para entrar uma turma nova. Cada música tocada tinha cerca de três minutos, o que possibilitava que fossem tocadas por volta de cinco músicas.

O primeiro *grupo dos menores* entrou na sala e o DJ tocou a música *Passinho do Volante*, a gritaria foi geral. O entusiasmo tomou conta do espaço e as crianças começaram a dançar de maneira idêntica, quase todas aquelas crianças que ali estavam sabiam a sequência de passos que compunha a coreografia da música. A música é um funk carioca<sup>27</sup> e era um dos hits do momento. Na verdade, todas as músicas tocadas pelo DJ eram hits do momento.

O auge da música se dá no refrão que diz “Aaaaaaaaah lelek lek lek lek lek lek lek lek lek lek / Girando, girando, girando para o lado / Girando, girando, girando pro outro (repete)/ No passinho do volante quero ver o baile todo!”. Ao dançar o refrão, as crianças faziam um jogo com os pés e com os braços que exigia coordenação motora e tempo de treino para realizar o movimento. Percebi que as crianças que não sabiam fazer a coreografia tentavam realizar o passo e as outras que o sabiam ensinavam. Houve um menino que se destacou naquele grupo, ele executava a coreografia com movimentos que atraíam a atenção dos colegas. Eu ouvi algumas crianças dizerem: - *Olha o Jorge, ele faz direitinho*. Ou – *Faz igual o Jorge*. Percebendo que havia atraído a atenção dos colegas ele executava os passos com mais concentração e destreza.

O *Passinho do Volante* não causava euforia apenas entre as crianças do *grupo dos menores*, a cena de entusiasmo se repetia quando o DJ tocava a música a cada nova turma que entrava para a *boate*. Além do *Passinho do Volante*, as músicas tocadas foram *Show das Poderosas* e *Não Para*, interpretadas pela Anitta, *Amor de Chocolate* interpretada por Naldo Benny, *Ela é Top* do MC Bola, *Um pente é um pente* pelos Os Hawaianos,

---

<sup>27</sup> Mais sobre o funk carioca ver Vianna (1988).

*Rebolation* por Parangolé, *Vai no Cavalinho* por Gasparzinho e *Gangnam Style* por Psy. Presenciei a professora censurando um interprete específico. Um menino foi até o DJ e disse: - *Toca 'Uh! Papai chegou'*. O DJ começou a tocar e a professora foi até a mesa de som e disse: - *Não, não! Mr. Catra, não*. Ela se referia ao interprete da música *Uh! Papai Chegou*.

Quando perguntei a professora porque não deveria tocar o Mr. Catra ela disse que havia *muita putaria*<sup>28</sup> na letra da música. Naquele mesmo dia, quando retornei para casa, realizei uma busca em um site de compartilhamento de vídeos e consegui compreender o que ela chamou de *muita putaria*. As letras das músicas do Mr. Catra falam prioritariamente sobre violência e erotismo<sup>29</sup>. A música que a criança havia pedido, por exemplo, diz: “Ela dá pra nós que nois é patrão (...) Senta na pica do papai, assim que vai, assim que vai, oi oi quando ela desce entra, quando ela sobe sai”. As outras músicas que foram tocadas na *boate* não faziam referencia direta a sexo, exceto uma. A letra da música de Naldo Benny diz: “Tem sabor de chocolate o sexo que a gente faz / Corpo quente, tô suado, vem melar e vem lamber”. Contudo, essa música não foi censurada. A música do Mr. Catra faz referência, através de palavrão, ao pênis e sugere o ato sexual que pode ou não ser compreendido por uma criança como o sendo. Já a música do Naldo Benny, embora sugira o termo “fazer sexo”, não o explicita, mesmo que sugestivamente, ou faz referência à genitália.

Muitas vezes ouvi as professoras dizerem que sexo tem que ser tratado como algo natural, que faz parte da vida. Denise em uma de nossas conversas disse: – *Acho que, na escola, o nosso papel é tentar desmistificar um pouco (o sexo) e tirar um pouco desse foco que as pessoas têm de sacanagem. (Deve-se tentar desmistificar) Isso de achar que falar de sexo é falar de sacanagem e não é isso. Eu acho que o papel da escola é informar, não é? É de dizer como funciona esse processo, para eles entenderem o que acontece no corpo também*. Cláudia também considerou sobre isso dizendo: – *Eu acho que a gente tem que ser o mais natural possível. Então quando os alunos vêm falando de sexo e fazendo gracinha, eu digo: 'Uai, minha gente, isso é normal, isso é tranquilo'*. Há, nesse sentido, uma diferença entre a concepção de sexo e a concepção de *sacanagem* ou *putaria*. O sexo, natural e instruído pela ciência, deve ser informado às crianças, mas elas devem ser resguardadas da *putaria*.

---

<sup>28</sup> Putaria é uma palavra chula utilizada para se referir a comportamento indecente.

<sup>29</sup> Ver o trabalho de Mylene Mizrahi (2007).

Em contexto escolar, as professoras buscam instruir sobre o sexo a partir da ciência e com ênfases em seus aspectos proibitivos para as crianças – esse ponto ficará mais claro na próxima lição. Já a *putaria* e a *sacanagem*, que também podem ser configuradas como formas de prazer sexual pessoalizado, são banidas das instruções professoras-crianças em contexto escolar. A dissociação existente no aprendizado sobre sexo em que se ensina a partir da ciência e se deseja saber a partir do prazer será refletida na próxima lição.

As crianças dançavam as músicas, em sua maioria funks cariocas, sabiam suas coreografias e faziam com seus corpos movimentos arredondados e fortes na cintura e quadril. Aqueles eram movimentos sensuais guiados por músicas que remetiam a uma sensualidade manifesta. Refleti, durante dias, sobre os movimentos daqueles corpos e o perigo moral que parece despertar ver sensualidade neles. Decidi por realizar um exercício em que ver as crianças dançando essas músicas me faria refletir sobre uma brincadeira em que as crianças revelam seu conhecimento e destreza em determinadas coreografias, mas que também possibilita a aprendizagem sobre sexualidade. Buscarei aqui não focalizar o perigo de uma pessoa adulta ser atraída por esses movimentos, como já expliquei acima, mesmo que eu tenha sido perturbada moralmente por essa possibilidade. O exercício em foco por mim foi de ver e pensar as danças das crianças como uma brincadeira. Nesse sentido, buscarei descrever os movimentos dos corpos das crianças que vi dentro da *boate* e como eles atraíam a atenção de outras crianças.

As músicas tocam e várias crianças começam a dançar. Muitas realizam a coreografia e, aquelas que não a sabem, observam as outras crianças e imitam os movimentos. As crianças que elas consideravam ter um bom desempenho na coreografia eram rodeadas por outras crianças que as observavam com atenção para apreender os passos. A música tocada pelo DJ naquele momento era *Um pente é um pente* que diz o seguinte:

É o pente, é o pente (15 vezes)  
Traição é traição  
Romance é romance  
Amor é amor  
E um lance é um lance.  
(letra da música *Um pente é um pente*)

Jorge mais uma vez se destacou entre as crianças. Ele sabia toda a coreografia e causava alvoroço na *boate* quando ele dançava o trecho da música que dizia “É o pente, é o pente (15 vezes)”. Nesse trecho ele mordida a barra da blusa de malha – uniforme da escola

– e mantinha a blusa erguida com os dentes mostrando o abdômen enquanto ele movimentava o quadril para frente e para trás em um ritmo bastante veloz. As meninas que estavam na sala gritavam eufóricas ou riam parecendo envergonhadas e os meninos se posicionavam ao seu lado, realizando o mesmo movimento, porém sem erguer suas camisas. Em várias músicas os meninos realizavam movimentos em que eles fechavam os punhos, elevavam as mãos na altura de seus ombros e movimentavam os cotovelos para trás e para frente ao mesmo tempo em que movimentavam o quadril para frente e para trás. Esse movimento pélvico era realizado principalmente por meninos. Presenciei poucas meninas realizando-o.

As meninas mostraram grande conhecimento nas coreografias das músicas interpretadas por Anitta. Já os meninos, quando as músicas interpretadas pela Anitta tocavam, não demonstravam conhecimento da coreografia. O pedido pela música *Show das Poderosas* era incessante. Houve um dos grupos em que a música tocou duas vezes. Quando a música começava, com o som de uma buzina, as meninas gritavam e se posicionavam com uma mão na cintura e a outra espalmada com braço esticado para frente do corpo. A letra da música diz:

Prepara que agora é a hora  
Do show das poderosas  
Que descem e rebolam  
Afrontam as fogosas  
Só as que incomodam  
Expulsam as invejosas  
Que ficam de cara quando toca

Prepara  
Se não tá mais a vontade sai por onde entrei  
Quando começo a dançar eu te enlouqueço, eu sei  
Meu exército é pesado a gente tem poder  
Ameaça coisas do tipo você  
Vai

Solta o som que é pra me ver dançando  
Até você vai ficar babando  
Para o baile pra me ver dançando  
Chama atenção a toa  
Perde a linha fica louca  
(Letra da música *Show das Poderosas*)

Elas dançavam e era quando tocavam as músicas da Anitta que eu era convidada para dançar. As meninas me viam caminhando pela sala e algumas me seguravam pelo braço

dizendo: – *Vem dançar, tia!* Ensaiei alguns passos com elas. Uma das meninas que sabia toda a coreografia, passo a passo, era a Camila. Ela estava com o cabelo preso quando começou a música e o soltou. Durante a música ela rebolava, passava as mãos sobre a cabeça, pescoço e tronco. Em alguns pontos da música ela inclinava o rosto para os cabelos caírem sobre o rosto, depois fazia um movimento com o pescoço impulsionando a cabeça e jogando os cabelos para trás. As meninas se aproximavam dela, formando uma rodinha e realizando os mesmo movimentos.

Camila e Jorge faziam parte do *grupo dos menores* e, quando esse grupo estava na *boate*, as crianças buscavam aprender a dançar as coreografias observando como Camila e Jorge faziam, principalmente. Em sua análise sobre o aprendizado de jovens referente às técnicas de pesca, Sautchuk (2007) evidencia a sincronia entre o movimento corporal necessário para utilizar os instrumentos de pesca e a capacidade de avaliação do movimento apropriado para determinado momento relacional da pesca. Pensar o aprendizado a partir das análises de Sautchuk (2007) refletindo-as sobre o dançar das crianças me fez considerar que aprendizado exige de quem aprende engajamento com todos os aspectos do que será aprendido. Aprender é relacional não só no que diz respeito a pessoas que aprendem e pessoas que ensinam, mas existe relação fluida, envolvimento, entre corpo, mente, sons, emoções e ritmos, por exemplo.

O aprendizado não significa meramente um método, enquanto modo eficaz de chegar a um fim, mas a gênese ou o manejo das propriedades e envoltórios que fundam o engajamento numa dada atividade. (...) o aprendizado não deixa de ser um modo particular de construção da pessoa (Sautchuk, 2007, p. 253).

Quando meninos e meninas dançavam, eles e elas aprendiam sobre o poder atrativo dos seus corpos; esse aprendizado estava evidente na maneira como as crianças do *grupo dos menores* (crianças de seis a nove anos idade) buscavam aprender a dançar as coreografias daquelas músicas e o modo como mostravam compreender a beleza dos movimentos ritmados e a atração que essa beleza exercia nas outras crianças. O foco corporal dos meninos quando dançavam era a pélvis, ao movimentá-la os meninos aplicavam força e expunham essa força aos colegas. Suponho que ao levantar a blusa e segurá-la com os dentes enquanto realiza os movimentos com quadril, pés e braços, Jorge pretendia destacar o quadril e seu movimento ritmado. A beleza do movimento nos corpos dos meninos é realçada pela força empregada pelos meninos e atraindo por meio dela.

A dança de Camila e das outras meninas, conduzidas, principalmente, pelo ritmo e letras das músicas da intérprete Anitta, cantadas pelas meninas de memória e integralmente, focalizavam movimentos arredondados com os quadris e movimentos fortes com os braços. A letra da música mais aclamada entre as meninas (reproduzida acima) fala sobre poder e desafio entre as meninas, que afrontam outras que as incomodem. Na letra da música é possível ouvir autonomia e beleza nos corpos de meninas. A **beleza em si** (que envolve necessariamente o ser olhada, e o ser vista) presente no embelezar-se da maquiagem ganha na dança uma forma direta de evidenciar a beleza como poder nos corpos delas.

Observando meninos e meninas dançando funks percebi que poder e beleza são aspectos relacionais quando se trata de aprendizagem acerca de gênero e sexualidade. A atração que Jorge e Camila exerciam era majoritariamente sobre crianças do mesmo sexo que buscavam aprender os passos com a mesma destreza com que ela e ele os desempenhavam. Contudo, no *grupo dos maiores*, a atração nos corpos que dançam, o poder e a beleza que os corpos enunciam, elucida desejos de vínculos de casal. As crianças no *grupo dos maiores* realizavam os mesmo movimentos que eu via no *grupo dos menores*. No entanto, algumas meninas dançavam com os corpos próximos umas das outras. Os meninos mais velhos não se ocupavam em dançar tanto quanto os meninos mais novos, eles ficavam próximos às meninas observando elas dançarem. Quando as meninas aproximavam seus corpos dos corpos de outras meninas elas o faziam encostando a parte frontal dos seus corpos na parte traseira dos corpos da outra menina. Rebolavam encostadas umas nas outras. Percebi um dos meninos tentando, insistentemente, encostar a parte frontal do seu corpo na parte traseira de uma das meninas que dançavam juntas, quando isso acontecia, as meninas sempre reagiam repelindo-o.

Enquanto no *grupo dos menores* as crianças dançavam separadas em grupos de meninas e grupos de meninos, na turma das crianças maiores – púberes – ocorriam tentativas de aproximação entre os dois grupos. A dança atrai atenção, seja pelo destaque em realizar a coreografia de maneira perfeita ou por trazer a possibilidade de aproximação entre meninos e meninas que podem dançar juntos. Meninos e meninas podem considerar que dançar juntos sugere namoro. Na próxima seção trarei alguns pontos a esse respeito.

A beleza nos corpos das crianças são artifícios de atração para si e a partir da atração as crianças estabelecem relações entre elas. Através das experiências com a beleza as crianças começam a compreender o que lhes atraem e essas atrações irão desembocar, no

futuro, em interesse amoroso e sexual. O aprendizado sobre sexualidade ocorre através dessas experiências cotidianas envolvidas por emoções possíveis por meio das relações sociais.

### **Expressões do Amor Romântico: poesia e namoro entre crianças**

As experiências vivenciadas pelas crianças acerca do aprendizado da sexualidade estão articuladas às suas experiências com o amor romântico. Para refletir sobre o amor romântico recorri à investigação realizada por Josefina Pimenta Lobato (2012) em que ela analisou os discursos amorosos produzidos em sociedades dominadas por valores individualistas e os comparou àqueles produzidos naquelas fundamentadas em valores holistas.

Lobato (2012) explica que a partir de suas análises ela compreendeu que as narrativas amorosas, reais ou ficcionais, são quase sempre metafóricas e ambivalentes. Nelas, parece não haver contradições, alegria e dor se misturam, prazer e sofrimento se confundem. A autora ainda explica que:

Essas irredutíveis e múltiplas formas através das quais as emoções e os sentimentos amorosos são relatados pelos enamorados ou por romancistas e poetas, seus intérpretes por excelência, são, paradoxalmente, reflexos da sociedade a que pertence o narrador e, como tais, peculiares e únicos e, ao mesmo tempo, universais, já que compreensíveis e fascinantes aos enamorados de diferentes universos culturais (idem, p. 32).

As relações de gênero, assim como as relações afetivas, não possuem um padrão estável. Lobato (idem), em sua pesquisa sobre o amor, explica que são várias as formas de se vivenciar o amor romântico ou de não vivenciá-lo nas mais diferentes culturas. A autora revisita monografias clássicas em antropologia e nos informa que desde as pesquisas realizadas pelo antropólogo Lewis H. Morgan no século XIX até as pesquisas realizadas por E. E. Evans-Pritchard ou Margareth Mead no século XX é possível notar a propagação da ideia de que entre os “selvagens” não havia amor. No entanto, ela chama atenção para o estudo de Malinowski (1982) sobre a vida sexual trobriandesa em que o autor identifica atitudes que para ele atestariam um aprimoramento, peculiar ao romantismo, das experiências sensuais, afetivas e estéticas que acompanham a paixão sexual.

Se o enamorar-se é comunicável entre todas as culturas, o como e com quem se enamora e como se articula ou não amor romântico com amor conjugal, depende das configurações das socialidades em diferentes culturas. A historiadora Mary Del Priori aponta (2007) que as práticas em torno do amor conjugal nas sociedades ocidentais cristãs

passaram por transformações contínuas que deixaram marcas nas práticas da contemporaneidade. Inicialmente, a autora explica que casamento não era exatamente assunto que tivesse a ver com sentimentos. Isto é, a união conjugal entre duas pessoas não era mediada pelo amor romântico. O amor que deveria existir entre os cônjuges deveria ser “verdadeiro”, sagrado e não compreendido como os desejos profanos que maculavam a relação conjugal. Amor e sexualidade eram continuamente separados por meio do ascetismo cristão.

Só mais tarde, no século dezoito, que as coisas mudaram, explica Del Priore (2007). A paixão e o desejo passaram a compor a ideia de amor conjugal. “Vimos que há séculos, o chamado amor romântico, nascido com os trovadores medievais fundou a ideia de união mística entre os amantes. A idealização temporária, típica do amor-paixão, juntou-se ao apego mais duradouro do objeto do amor” (Del Priore, 2007, p. 133).

Impulsionada pelas análises e reflexões de Lobato (2012) e Del Priori (2007), defini que quando me refiro à expressão do amor romântico entre as crianças o digo levando em consideração o modo como elas articulam sua fala/escrita e suas ações acerca do que sentem quando se relacionam afetivamente com outra criança. Apresentarei nesta seção quatro poesias produzidas por crianças do 5º ano e duas histórias de amor (namoro) vivenciadas pelas crianças. As poesias expressam sentimentos passionais. Já as experiências que vivenciei junto à Adriana em relação ao seu namoro com Gustavo e de Daniel em relação à sua paixão por Raquel evidenciam a maneira como essas duas crianças (Adriana e Daniel) concebem as relações sociais e afetivas entre homens e mulheres. Tanto nas poesias românticas escritas pelas crianças quanto nas experiências compartilhadas com as crianças enamoradas é possível identificar a expressão do amor romântico. Meninos e meninas evidenciam suas concepções acerca do amor romântico e são essas concepções que apresentarei a seguir.

No dia em que ocorreu a Feira Cultural e Folclórica tive a oportunidade de conhecer trabalhos artísticos criados pelas crianças para a exposição na feira. Entre esses trabalhos estavam os versos e poesias criadas pelas crianças das turmas do quinto ano. Aqueles versos ritmados e, em alguns casos, rimados chamaram minha atenção. Os temas das poesias eram diversos, desde a relação com o cachorro de estimação até com o skate. A maioria delas revelava emoções, alegres ou tristes. Foram as professoras que estimularam as crianças a produzirem poesias. A atividade realizada em classe faria parte de uma

exposição maior realizada pelas turmas do 5º ano que tinha como finalidade homenagear o poeta Vinícius de Moraes.

No entanto, diante desse quadro não pude deixar de notar que havia muitas poesias que falavam sobre amor, algumas delas serão reproduzidas aqui. Escolhi quatro poesias sobre amor que não tem apenas o amor como tema, mas o namoro ou o olhar romântico sobre outra pessoa. Vejamos:

***Amor***  
(Gustavo)

*Seu olhar me fascina  
Com sua boca me ilumina  
Na noite de luar  
Eu quero te beijar*

*Do jeito que você me olha  
Vai dar namoro  
A primeira vez que te vi  
Era mais bonita que uma princesa  
Quando não te vejo  
Fico com muita tristeza*

***Sentimento***  
(Sara)

*Teus olhos nos meus  
Sua mão na minha  
Seu jeito de menino  
Seu jeito de manhoso  
Seu jeito de dizer  
Eu amo você*

***Namoro***  
(Kelly)

*Começo um namoro sem paixão  
Fica três dias sem se falar  
No outro dia é só paixão  
Não rola nem um beijo  
Mas tem paixão e desejo  
Vai ser um milagre  
Vai ser um dia só de paixão*

***O Amor***  
(Aline)

*O amor não tem segundo  
Não tem hora  
Não tem dia  
Não tem ano*

*Não quero casar  
Nem namorar  
Não quero nem ficar  
Eu quero é amar*

Desejo, paixão, beleza, esperança, tristeza e namoro. Nuances do amor romântico que crianças com dez, onze ou doze anos de idade revelam em suas poesias. Expor essas emoções aos espectadores da feira através de versos que tentam expressar o que sentem e como se sentem em relação a determinado tema ou ainda, em relação a determinado sentimento, nesse caso o amor, evidencia não só o desejo amoroso, mas o desejo em expressar esse desejo. A espera do beijo desejado, a comoção que a presença da pessoa

amada causa em seus corpos, a tristeza presente em sua ausência, tudo que está expresso nesses versos indica experiências sensoriais que nos remetem a um estado de encantamento amoroso.

Cada poesia contém uma maneira particular de expressar essa experiência sensorial. Le Breton (2009) explica que “a emoção experimentada pode ser exprimida de formas sensivelmente diferentes de acordo com os indivíduos, mesmo quando pertencem a uma mesma cultura” (idem, p. 200). O amor romântico pode proporcionar frisson ou pode iluminar a beleza da pessoa desejada. Pode revelar o seu jeito manhoso ou pode gerar a expectativa de um milagroso dia só de paixão. A fim de explicar essas emoções, Lobato (2012) nos fala sobre a lenda de **Tristão e Isolda** e diz que o seu poder sobre o imaginário social das pessoas do ocidente tem sido equiparado ao dos mitos. A história de Tristão e Isolda tornou-se o ideal romântico ocidental.

A paixão entre Tristão e Isolda se inicia em alto mar, durante a viagem de volta da Irlanda, onde, por incumbência de seu tio e senhor, o Rei Marcus da Cornualha, Tristão foi buscar Isolda, futura esposa de Marcus. A violência do desejo e da paixão que Tristão e Isolda sentem um pelo outro e a conseqüente incapacidade de contê-los é atribuída à inadvertida ingestão de um filtro mágico, destinado a Isolda e ao Rei Marcus em sua noite de núpcias (idem, p. 45).

Por conta desse estado inebriante causado pela paixão a sequência da história se desenvolve numa atmosfera densamente trágica e selvagem, findando com a morte dos amantes. As crianças que escreveram as poesias de amor parecem, também, estarem contagiadas por esse estado inebriante de Tristão e Isolda. O namoro ou a paixão amorosa vivenciada no cotidiano também contem nuances desse amor romântico poetizado. O vínculo afetivo é evidente na poesia das crianças. Falar de amor é expressar esse vínculo com outra pessoa. Mesmo quando Aline escreve *Não quero casar/ Nem namorar/ Não quero nem ficar/ Eu quero é amar* ela informa que amor romântico e relação conjugal fazem parte de experiências afetivas de vínculo entre duas pessoas.

O aprendizado da sexualidade, contudo, não se restringe àquela da genitalidade, tampouco ao acontecimento da primeira relação sexual. Trata-se de um processo de experimentação pessoal e de impregnação pela cultura sexual do grupo, que se acelera na adolescência e na juventude. O aprendizado constitui-se na familiarização de representações, valores, papéis de gênero, rituais de interação e de práticas, presentes na noção de cultura sexual (Heilborn, 2006, p. 35).

Nesse sentido, quando as crianças expõem, através de poesias, o que compreendem acerca do vínculo amoroso, elas evidenciam o engajamento com o aprendizado do amor, da paixão, do desejo e da sexualidade nos dois gêneros. Se observarmos as flexões de gênero nas quatro poesias disponibilizadas, perceberemos que apenas as poesias de Gustavo e de Sara direcionam claramente suas sensações e desejos para um alvo sexuado. Gustavo fala diretamente sobre o desejo de beijar, sobre a beleza do seu alvo amoroso e sobre a expectativa da efetivação do namoro entre o autor e uma menina. Já a poesia de Sara nos fala sobre uma conexão entre o casal, os dois se olham nos olhos e se dão as mãos, o jeito manhoso do seu alvo amoroso também é acentuado e o ápice de sua poesia sugere que o amor é recíproco entre a autora e um menino. As outras duas poesias, escritas por Kelly e por Aline nos remete ao arrebatamento que o sentimento amoroso causa nas pessoas, embora não exista um alvo amoroso sexuado, as poesias expõem as sensações próprias da expressão dos sentimentos amorosos, como a paixão, o desejo e a vontade de amar. Devemos considerar que são apenas quatro poesias, como tal, podem e devem ser apenas analisadas como um indício das similaridades próprias das expressões do amor romântico seja em meninos ou meninas. É hora de acrescentar as experiências que me foram relatadas.

As experiências protagonizadas por Adriana e Daniel muito tem a dizer sobre o que as crianças sabem sobre afetividade, namoro e conquista amorosa. Conheci Adriana no dia que *tomei conta* da turma do ensino integral a pedido da diretora, mas nesse dia não conversamos nada além das instruções da atividade. No dia da visita do Museu Vivo da Memória Candanga, quando entrei no ônibus lá estava Adriana sentada ao lado de Sara (foi nesse momento que conheci Sara). Havia um lugar para sentar próximo a elas, foi onde me sentei. Elas estavam ouvindo músicas da Anitta pelo celular. Logo percebi que Adriana mostrava algo para Sara no celular e em seguida as duas riam. Depois de um tempo, quando Adriana já havia guardado o celular em sua bolsa, resolvi perguntar o que olhavam no celular. E Adriana respondeu: – *Tem mensagens que só as melhores amigas podem ver.* Diante da resposta eu disse: – *Ah! Então eu não posso saber, não é?* Adriana respondeu: – *Claro! Você já é minha amiga.* Eu sorri e perguntei sobre as mensagens. Ela e Sara sorriram e pude ver Adriana enrubescer ao responder: – *É de uma pessoa aí. Depois te conto.* Não insisti e falamos sobre outro assunto, sobre um par de luvas rosa pertencente à Adriana que se dividia entre ela e Sara, cada uma estava com uma das luvas calçadas em uma de suas mãos.

Na visita ao Zoológico voltei a conversar com Adriana, que novamente estava acompanhada por Sara. Estávamos falando sobre o calor que fazia naquele dia quando passou por nós um grupo de crianças de outra escola – localizei no zoológico pelo menos outros cinco grupos de outras escolas realizando passeios guiados e saindo do mesmo ponto de apoio que nós estávamos. A turma de crianças que passou por nós era de crianças, aparentemente, com idade entre nove e dez anos. Olhando para a turma que passava por nós Adriana disse: – *Nossa! Que menino feio.* Eu e Sara olhamos para aquela turma para identificar quem era o menino e pedi ajuda perguntando como estava o menino a quem ela se referia. Adriana apontou em direção ao menino e informou a cor do seu boné. Como o menino estava próximo pude ver seu rosto e então eu disse para Adriana: - *Eu achei o menino bonito. Você achou ele feio mesmo?* Adriana olhou para mim com o cenho franzido e disse: – *Que foi, tia? Eu tenho namorado.* Aproveitei o ensejo e perguntei: - *Mas você não me disse ainda quem é.* Ela olhou para Sara com olhar de cumplicidade, olhou ao redor, abaixou o tom da voz e disse, rapidamente: - *É Gustavo.* Perguntei se era ele que mandava as mensagens para o seu celular e ela disse que sim, mas não me falou sobre o conteúdo das mensagens. Quando eu perguntei como eles namoravam, Adriana disse: - *A gente fica junto.* Insisti para saber o que era *ficar junto* e ela apenas endossou que *ficar junto* é ficar junto.

No dia da festa do dia das crianças, na boate, Adriana estava, mais uma vez, junto com Sara. Enquanto eu andava pela boate, Adriana veio até mim e disse: - *Tia, deixa eu te perguntar uma coisa?*

*Eu: - Pergunta!*

*Adriana: - Ah! Deixa pra lá. Pergunta você!* – Apontando para Sara. Entretanto, Sara se recusou.

*Eu: - O que foi, meninas? Falem!*

*Adriana: - Tia, você acha que eu deveria chamar os meninos para dançar?*

*Eu: - Acho que sim. Chama!*

*Adriana: - É porque meu namorado está aqui e ele está com os amigos dele.*

*Eu: - Se você quer dançar com ele, chama!*

Adriana não falou mais nada, ficou parada perto da parede olhando para onde Gustavo estava com os amigos. Eu podia perceber que sua respiração estava forte, ela respirava fundo e, concentrada, olhava para Gustavo. Depois de um tempo ela saiu com Sara, mas não foram até Gustavo e eu também continuei andando pela sala.

Depois de um tempo fui surpreendida por Adriana, que veio correndo e se escondeu atrás de mim. Diante daquela situação eu perguntei a ela: - *o que foi?* Então ela, ainda escondida atrás de mim, me contou que Sara estava puxando-a pelos braços para que ela dançasse com Gustavo, mas ela não queria dançar sozinha. Ela estava agitada e parecia aborrecida com a situação. Logo Sara veio até nós duas e começou a falar com Adriana. Ouvi Sara dizer a Adriana que ela tinha que decidir o que queria. As duas saíram e eu vi que conversavam com Gustavo longe da turma dele. Gustavo saiu e eu caminhei até onde elas estavam. Adriana me contou que Gustavo estava indo em busca de um amigo para dançar com Sara.

Adriana sorria e, agora, era Sara quem estava com o semblante aborrecido. Sara, de braços cruzados, me disse: - *Tá vendo, o que eu faço pela minha amiga?* Gustavo retornou com Fábio. Adriana disse: - *Começa a dançar... Vai!* Direcionada aos três. Os meninos começaram a rir e ficaram parados. Sara cruzou os braços e não quis dançar. Adriana, sorrindo, insistiu com ela para dançar com Fábio. Sara a encarou com a face enraivecida e gritou: - *Não, eu não quero dançar com ele. Vocês dois que são namorados* (se referindo à Adriana e Gustavo). Adriana, agora aborrecida e esbaforida, gritou de volta: - *Some daqui!* As duas amigas ficaram chateadas. Cada uma ao seu modo. Adriana cruzou os braços e ficou com a fisionomia aborrecida. Sara virou de costas para Adriana, aborrecida também. Gustavo e Fábio assistiram a cena produzida pelas meninas em silêncio, eu também. As quatro crianças se dispersaram. Pouco tempo antes do tempo na *boate* acabar, vi Adriana e Sara conversando, mas as duas ainda com o semblante fechado.

Só voltei a ver Sara e Adriana três dias depois (a festa foi numa quinta-feira e retornei à escola na segunda-feira). Quando vi que as duas meninas continuavam juntas fui até elas e conversamos sobre o acontecido na festa.

*Eu: - E aí? Vocês fizeram as pazes?*

*Adriana: - Hunrum.*

*Eu: - E o que foi que aconteceu no dia da festa depois que saíram da boate?*

*Adriana: - Ah! Acabou...*

*Eu: - Acabou o que? O namoro?*

*Adriana: - É, tia.*

*Eu: - O que aconteceu?*

*Adriana: - Ele fica deixando outras meninas agarrar ele.*

Sara: - *Me tira dessa!*

Adriana: - *Não estou falando de você, estou falando daquelas outras. Ele deixa as outras meninas agarrar ele, mas quando eu estou perto de outro menino...*

Sara: - *... Ele separa.*

Adriana: - *É.*

Eu: - *E você, Sara! Não namora?*

Sara: - *Não, tia.*

Eu: - *Mas não está gostando de alguém?*

Sara sorriu, olhando para Adriana, e disse: - *De alguns. Mas eu prefiro ser solteira, tia.*

Eu: - *Por quê?*

Sara: - *Ah! Tia! Eu não entendo eles muito bem.*

Eu: - *Eles quem?*

Sara: - *Os homens.*

Adriana: - *Agora eu também sou do bonde das solteiras (disse entusiasmada).*

A nossa conversa foi interrompida pelo sinal da escola, as meninas se levantaram e foram para a fila de suas turmas. Até o último dia que frequentei a escola a situação continuava a mesma, Adriana e Sara continuavam andando juntas e as duas faziam parte do *bonde das solteiras*. Eu soube que a versão do Gustavo para o fim do namoro era diferente. De acordo com Marina, professora do ex-casal, Gustavo lhe contou que ele terminou o namoro, pois Adriana estava de mãos dadas com Rodrigo.

Os sentimentos expressos na experiência narrada acima permeiam as relações entre as crianças. Adriana possuía um namorado, com quem ela *ficava junto*, e sempre estava acompanhada por sua melhor amiga, Sara. O drama vivenciado por Adriana dentro da *boate*, quando ela queria *dançar junto* com seu namorado, mobilizou não apenas ela e o namorado, mas mais duas crianças, Sara e Fábio. A parceria entre as crianças do mesmo sexo que *andam juntas* auxiliou na aproximação entre crianças do sexo oposto, possibilitando a manutenção do namoro. Adriana não queria dançar sozinha com Gustavo e se mostrava apreensiva por não estar dançando com ele. No entanto, Sara não desejava *estar junto* de Fábio, apesar de ter aceitado verbalmente dançar com um amigo de Gustavo para que Adriana dançasse com ele. Sara não namorava Fábio e *dançar junto* com ele e um casal de namorados poderia sugerir que Sara o estivesse namorando ou que quisesse

namorar. Por fim, a relação afetiva entre Sara e Adriana permanece. A raiva e os gritos entre elas duas na *boate* não acabou com a amizade entre elas, mas, pelo que parece, o ciúmes fez com que o namoro acabasse.

Com o fim do namoro eu não encontrei nas expressões emocionais ou nas falas de Adriana sintomas de *coração partido* ou de melancolia. *Estar com o coração partido* e ficar melancólico são características recorrentes encontradas em histórias românticas quando o casal se separa. Diferente das histórias românticas clássicas, como Romeu & Julieta ou mesmo Tristão & Isolda, com o término do namoro Adriana se mostrou entusiasmada em ser do *bonde das solteiras* como Sara, que prefere *ser solteira por não entender os homens*. A experiência vivida por essas crianças evidencia o que sabem sobre as expressões das emoções diante de diferentes situações que envolvem o relacionamento amoroso e a amizade.

Para Le Breton (2009) é difícil dissociar as emoções em meio a trama de significados e valores em que essas estão inseridas. “Compreender uma atitude afetiva implica desenrolar inteiramente o fio da ordem moral do coletivo, identificando a maneira como o sujeito que vive a situação define essa última” (idem, p. 127). As experiências de aprendizagem são individuais e sociais, pois ocorrem a partir das emoções particulares do indivíduo que as compreende como são por estar vivenciando situações relacionando-se com outros indivíduos. Naquele momento da vida de Adriana o vínculo afetivo com Sara se fortaleceu, mas o vínculo afetivo com Gustavo se enfraqueceu. A fala de Sara sobre preferir ficar solteira por não entender os homens sugere que para ela se relacionar tem a ver com compartilhar pontos de vista. Relação afetiva implica em vínculo e identificação entre as partes, algo que ela ainda não percebeu como de fácil operacionalização entre meninos e meninas, pois, segundo Sara, *ela não entende eles muito bem*. Trata-se de aprendizagem de experiências emocionais e sentimentais que se dão em espaços relacionais.

A expressão das emoções não será idêntica em todas as pessoas. As experiências vividas por Daniel em relação à Raquel evidenciam outras maneiras de vivenciar o amor romântico. Conheci Daniel por causa de Cristiano. Eu os vi conversando no dia da visita ao Zoológico, Daniel falava algo ao ouvido de Cristiano e vice-versa e olhavam para um grupo de meninas. Eu, curiosa por saber seus segredos, me intrometi entre os meninos.

*Eu: - O que vocês tanto falam?*

*Daniel: - Alguém te chamou? (Em tom desafiador).*

*Eu: - Desculpa. (Percebi minha invasão e comecei a me retirar)*

*Cristiano: - Ô, tia! Num é nada não.*

*Eu: - Achei que vocês estavam falando de alguma menina.*

*Cristiano riu e olhou para Daniel, os dois riram.*

*Daniel, ainda em tom desafiador: - Como você sabe?*

*Eu: - Não sei, só achei. Mas quem é? (risos)*

*Cristiano: - É Raquel, tia.*

*Daniel: - É a menina mais linda. A mais linda da escola, não é? (Pedi confirmação para Cristiano).*

*Cristiano assentiu com a cabeça. Eu sorri. Eles não falaram mais nada e eu, depois de já ter sido invasiva uma vez não fiz mais perguntas. Diante do silêncio comecei a me retirar da presença deles. Então Daniel me chamou de volta.*

*Daniel: - Tia, tia... (E veio caminhando para próximo de mim).*

*Eu: - Fala.*

*Daniel: - Você acha que eu deveria pedir... Ah! Deixa, deixa! (E se virou para sair).*

*Eu: - Espera, Daniel. Pedir o quê?*

*Daniel olhou para mim e sorriu. Eu sorri de volta. Eu imaginei que talvez fosse sobre namoro e como ele apenas sorria, mas nada dizia, voltei a perguntar.*

*Eu: - Namoro?*

*Daniel: - É, é!*

*Eu: - Ah! Eu não sei, eu não a conheço. Ela é sua colega?*

*Daniel: - Não, tia, ela é da outra turma.*

*Eu: - É da quarta série também?*

*Daniel: - É.*

*Daniel tinha acabado de completar dez anos e Raquel tinha nove anos de idade.*

*Eu: - Depois você me mostra ela?*

*Daniel assentiu com a cabeça. Fomos caminhando de volta para o grupo maior. E quando ele estava no meio das outras crianças ele me chamou novamente. Eu olhei e ele disse: - É nosso segredo, viu, Tia? Não conta pras meninas.*

*Eu assenti com a cabeça, concordando com ele. Ele sorriu.*

Durante o passeio pelo Zoológico eu não conversei novamente com Daniel. Quando eu entrei no ônibus que me levaria de volta para a Escola da Vila junto com as crianças, Daniel estava sentado ao fundo com Cristiano e outros meninos. Fui até eles e perguntei se tinham gostado do passeio. Alguns disseram que gostaram e um deles disse que não teve nenhuma novidade, pois ele já havia ido ao zoológico antes. Sentei próximo deles e percebi que durante o trajeto de volta Daniel olhava fixamente para um grupo de meninas.

*Eu: - Me mostra quem é a Raquel (falei baixinho).*

*Daniel: - É aquela com a blusa rosa (ele falava sobre o agasalho, pois todas as crianças estavam uniformizadas).*

Raquel estava com um dos fones do fone de ouvido no seu ouvido e o outro fone estava no ouvido da colega ao seu lado. Raquel estava sentada do lado da janela e a colega do lado do corredor no ônibus. Depois que eu vi quem era a Raquel, Daniel voltou a reforçar: - *Mas é segredo*. O nosso trajeto foi assim, Raquel ouvindo música com a colega e Daniel a observando.

Quando chegamos à escola, Daniel se antecipou e parou próximo ao banco que Raquel estava sentada, um pouco à frente. A colega de Raquel passou por Daniel e ele continuou aguardando. Raquel se levantou, enrolou o fio do fone de ouvido no celular e o guardou no bolso. Nesse ínterim, Daniel pegou o agasalho rosa de Raquel que estava no banco em que ela estava sentada (ela o havia tirado no percurso). Quando Daniel pegou o agasalho, Raquel falou aborrecida: - *Me dá minha blusa*. Ele devolveu e ficou aguardando Raquel passar por ele no corredor. Ela, ainda aborrecida, disse: - *Vai!* Ele fez um gesto de cortesia, inclinou levemente a cabeça, esticou o braço e indicou com a mão para que ela fosse antes dele. Raquel passou e ele foi logo atrás.

A atração que Daniel sentia por Raquel – *É a menina mais linda* – levou-o a cogitar o namoro. Essa obsessão intensa pela pessoa amada é exaltada pelo lirismo ocidental, de acordo com Lobato (2012). A autora explica que o lirismo ocidental está diretamente vinculado ao amor cortês. “O cavalheiro escolhe livremente sua dama, mas desde o início ele se dedica a ela inteiramente e se submete cegamente a seus menores e piores caprichos” (Truc, 1942 apud Lobato 2012, p. 38). A última ação descrita, em que mesmo diante do aborrecimento de Raquel, Daniel permanece cortês me remeteu aos cavalheiros e suas damas. Quanto ao segredo que deveria ser mantido sobre o encantamento de Daniel por

Raquel e que ele me lembrou insistentemente de guardá-lo, supus que ele considerava que por eu mesma ser uma “menina” eu poderia contar seu segredo a outras meninas<sup>30</sup>. Ainda que não tão bem recebido por Raquel, Daniel teve a iniciativa de buscar contato, ainda que tal como Adriana, tenha também titubeado se deveria ou não buscar um contato para um desejado namoro.

As crianças aprendem a sentir e expressar suas emoções de maneiras específicas. Essas emoções são aspectos importantes quando se trata de sexualidade e gênero. Compreendi em contato com as crianças que elas sabem operacionalizar essas emoções e as distinguem de maneira coerente. Sentir amor ou sentir raiva não é a mesma coisa e elas sabem disso. Citando La Rochefoucauld, Le Breton (2009) pontua em seu livro que algumas pessoas nunca teriam se apaixonado se não tivessem ouvido falar de amor (idem, p. 127). Essas crianças ouviram falar de amor, presenciaram atitudes vinculadas à concepção de amor em nossa sociedade e foram incitadas a amar. Os seus pontos de vista acerca do vínculo amoroso, da beleza e das emoções de meninos e meninas estão inseridos em socialidades para além dos muros da escola.

Os mundos relacionais de gênero e sexual ainda são operacionalizados através de fronteiras delimitadas por aspectos anatômicos do corpo sexuado, entretanto, esses mesmos mundos relacionais são apreendidos historicamente de maneira dinâmica. Esse aspecto da aprendizagem impulsiona, muitas vezes, a dissolução de fronteiras existentes nas relações sexuais e de gênero quando seu foco são as emoções. O namoro entre as crianças, a poesia, a dança e a maquiagem não são aqui epifenômenos operacionalizados na vida dessas crianças. Mesmo que essas situações ordinárias vivenciadas pelas crianças sejam percebidas como experiências de diversão entre elas – como um jogo ou brincadeira – essas são, de fato, parte de um jogo sério que as crianças realizam: o aprendizado das relações amorosas e da sexualidade.

Meninos e meninas expressam de maneira particular seus saberes na prática cotidiana. Crianças compartilham saberes sobre o amor romântico que indicam experiências com a beleza, a paixão, a frustração, a insegurança e outras intensas emoções

---

<sup>30</sup> Talvez eu esteja fazendo pior registrando sua história nesta dissertação. Realizar pesquisas com crianças, a partir de suas histórias e experiências pessoais, tem dessas incoerências. Por um lado ficamos presos entre questões éticas que resguardam e tutelam as crianças em nossas pesquisas, porém se pessoas adultas dizem ser permitido o fazemos, do outro falta prática em recordar que se são elas sujeitos da minha pesquisa eu devo me preocupar também com suas opiniões sobre como registrarei suas histórias. Infelizmente não conversei com Daniel sobre contar a sua história para a comunidade acadêmica e o que era um segredo, agora já não o é mais, mesmo com seu nome salvaguardado sinto-me em falta.

relacionadas a perspectivas de gênero e sexualidade. Insegurança, dúvida e frustração são tão possíveis e constantes para meninos como para meninas e atingem igualmente os gêneros. Contudo, se a iniciativa e a insistência em buscar um contato para uma relação de namoro, como o faz Daniel, podem ser lidas como elementos de cavalheirismo e atenção, ainda que gerem frustração, a iniciativa de Adriana em chamar o namorado para dançar alcança momentos dramáticos, ela desiste da dança, e, o namoro acaba em torno de ciúmes recíprocos. O que indica ainda uma aprendizagem, ainda que suavizada e não rígida, de que, o mundo social extramuros legitima e naturaliza a iniciativa masculina, tornando a feminina menos legítima. Machado (1999) aponta como é a iniciativa masculina, amorosa e sexual, que é a legitimada nos valores de longa duração do “código relacional da honra”.

Longe estamos, no entanto do Namoro à Antiga, como assinala Thales de Azevedo (1981), onde cabia à jovem “menina moça” apenas a iniciativa de piscar os olhos, à janela de sua casa diante do jovem interessado que ali passasse. Ou seja, um processo de legitimação está sendo produzido em torno das iniciativas amorosas femininas, ainda que não equiparadas às masculinas. Neste processo de mudança têm lugar as aprendizagens emocionais de meninos e meninas, nas suas relações e nas suas perguntas às professoras e à pesquisadora e respostas recebidas.

**Lição quatro:**  
**Quem foi que inventou o sexo?**  
Conhecimento científico e dúvidas cotidianas

---

Aquele foi o primeiro e único dia que entrei para uma sala de aula para observar uma aula. Assim que cheguei à escola fui informada que aquele era o dia da tão esperada aula de ciências naturais sobre o Sistema Reprodutor para as crianças do 5º ano. A professora Sofia me informou que a aula seria após o recreio, mas se eu quisesse poderia ir para a sala de aula desde o início da aula. Naquele dia poucas crianças haviam ido a escola, acredito que por estarem voltando de um longo feriado. Por causa das poucas crianças, as professoras Sofia e Marina optaram por reunir suas turmas numa sala só, já que iriam conduzir as mesmas atividades. Fui para sala com as duas professoras e elas começaram a distribuir folhas A4 com a fotocópia de uma história em quadrinho de Maurício de Souza cujo personagem principal era o Rolo (da Turma da Tina).

A história tem dois personagens, Rolo e uma garota. Os dois estão sentados em um banco, a garota atenta a um livro aberto em suas mãos, enquanto Rolo dispara algumas cantadas, sendo ignorado. Rolo, então, observa que o livro nas mãos da garota sugere que ela é uma estudante e, por isso, vai até a biblioteca estudar. Depois volta ao banco onde está a garota e começa a falar sobre literatura, equações matemáticas e biologia. A garota, então, presta atenção em Rolo, tem uma expressão de encantamento em seu corpo e está rodeada por corações. Tudo indica que ela foi atraída por Rolo.

Depois que todas as crianças estavam com a história em quadrinhos em mãos, Marina instruiu que elas deveriam transformar a história em quadrinhos em um texto narrativo. As professoras deram um tempo para que as crianças lessem a história e depois fizeram uma nova leitura. Marina leu em voz alta enquanto todos os demais acompanhavam a leitura, lendo em silêncio.

Quando, já no final de história, Rolo diz: “Você sabia que o romantismo começou na Alemanha e Inglaterra e depois foi levado para a França, Itália e Portugal?” Fábio interferiu dizendo: - *Professora, mas o romantismo não existia desde Adão e Eva?* Marina começou a explicar que ele estava confundindo romantismo com romance. Romantismo tinha a ver com um movimento artístico, era uma forma de expressão dos sentimentos na literatura e na arte, e continuou dizendo: - *Não é sobre essa questão de amor e sentimento, como o que você falou aí sobre Adão e Eva. De Adão e Eva é romance, não romantismo.* E então Fábio disse: - *E amor é o que a gente faz na cama.* Sofia, que estava próxima à carteira de Fábio instruindo uma aluna com necessidades especiais, disse: - *Não, Fábio. Você está confundindo de novo, na cama se faz é sexo.* Várias crianças começaram a rir e cochichavam, Marina, à frente da turma, pedia silêncio.

Fábio disse para Marina: - *Tia, tia! Olha aqui, o Douglas mandou te perguntar. Ele disse assim: ‘Quem foi que inventou o sexo?’.* As crianças riam. Marina, ainda tentando silenciar a turma para que as crianças fizessem as atividades disse: - *Gente, ninguém inventou o sexo não. Para de fazer essas perguntas, não está na hora disso não, vão fazer a atividade.* As crianças continuaram rindo e Fábio disse para Douglas: - *Liga não, Douglas. Liga não. A gente vai saber disso aí depois, não é não, doido?*

Passados alguns segundos, depois que as crianças pararam de rir, Marina voltou ao assunto dizendo: - *O sexo é inerente ao ser humano, ninguém criou ou determinou não.*

Fábio: - *O povo de todo lugar já começou fazendo?*

Marina: - *Claro. Só que a gente tem uma fase certa para fazer tudo na nossa vida. A gente não é bebê e está fazendo sexo, porque não condiz. É a mesma coisa que acontece nos animais, só que nos animais é instinto. São necessidades vitais.*

Fábio não fez mais nenhuma pergunta e percebi que ele continuava a falar sobre o assunto com o colega Douglas. Ele sugeriu ao Douglas que assistisse o programa “Amor & Sexo”<sup>31</sup>. Depois todos se detiveram na atividade.

\*\*\*

---

<sup>31</sup> Um programa de televisão brasileiro, transmitido pela Rede Globo apresentado por Fernanda Lima, onde os temas amor e sexo são tratados com humor. Tendo em seu quadro fixo de participantes a psiquiatra e sexóloga brasileira Carmita Abdo.

Na lição anterior conhecemos experiências cotidianas das crianças que elucidam aspectos de suas vidas que trazem à tona compreensões sobre sexualidade. É perceptível o emaranhado entre relações de gênero, emoções e sexualidade que as experiências das crianças expuseram na lição três e também no trecho do diário de campo acima. No entanto, o que ocorre quando o sexo – a genitália e a cópula – se torna, propositalmente e de maneira programada, o alvo da atenção delas? Escrevo esta lição com a intenção de apresentar minhas reflexões acerca das experiências que as crianças, as professoras e eu vivemos juntas antes e durante um relevante evento – ordinário evento escolar – sobre sexo. Esse referido evento é a aula de ciências naturais sobre o sistema reprodutor que está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil<sup>32</sup> - PCN.

O livro didático (Pessôa, 2011) utilizado pela SEDF indica a matriz curricular de ciências naturais do 5º ano. Grande parte do conteúdo é dedicada à organização funcional do corpo humano. Antes de aprenderem sobre o sistema reprodutor, as crianças haviam aprendido sobre o sistema urinário, o sistema respiratório, o sistema circulatório sanguíneo, entre outros. É no 5º ano que as crianças têm pela primeira vez uma aula sobre o sistema reprodutor. Nessa aula é legítimo falar sobre sexo, ver os sexos e expor as dúvidas sobre sexo. A genitália e a cópula não podem ser invisibilizadas por completo naquela aula, pois mesmo que se busque ser o mais *neutro* possível ou falar *cientificamente*, o assunto estará posto.

Por haver uma sequência temporal nas experiências que irei apresentar aqui, esta lição terá um formato diferente das lições anteriores. Nela exponho a preparação das professoras acerca da aula, de que maneira a aula se deu e qual a participação das crianças em todo esse processo. Ao evidenciar essas experiências refletirei sobre as dúvidas das crianças referentes a sexo e trarei trechos do discurso científico reproduzido para as crianças acerca do sistema reprodutor que muito nos diz sobre como as pessoas se apropriam desse discurso e criam conhecimento. Isto é, inventam maneiras de pensar que “não podem ser pensadas de outra forma”. Nesse sentido, é importante considerar que as experiências pessoais e o conhecimento científico se fundem no cotidiano dessas pessoas.

---

<sup>32</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos produzidos pela Secretaria de Educação de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Ministério da Educação publicados em 1997. O texto desses documentos é apresentado como um referencial de qualidade para a educação no Brasil. As diretrizes apontadas pelos PCN não se pretendem impositivas, mas uma sugestão do Estado Brasileiro.

### **Crianças sabem: dúvidas sobre o sistema reprodutor**

A busca por saber sobre sexo é algo que parece ser impossível conter nas crianças. O corpo sexuado revelado na nudez pueril expõe órgãos que parecem habitar lugares secretos. Revelações e segredos são uma constante na história ocidental quando se mistura conhecimento, crianças e sexualidade. Destarte, considero relevante compreender a maneira como o sexo existiu na vida das crianças no decorrer da história ocidental (história que tem forte influência no pensamento contemporâneo). Para tanto, recorrerei à história social da sexualidade contada por autores como Foucault (1988), Ariès (1981, 1985) e Elias (1994).

Em qualquer um desses autores, o que encontramos são aspectos da sexualidade presentes na vida cotidiana das pessoas, inclusive das crianças, ao longo de pelo menos os últimos cinco séculos da história ocidental. Para apresentar brevemente essa história a dividi em três partes, a saber: a explicitação do sexo para crianças, a repreensão “deste lado vergonhoso da vida” nas crianças e a regularização do sexo. Contudo, é preciso manter em mente que esses momentos históricos não são superados com o tempo e dão lugar a um próximo período dessa história. Apesar dos autores, muitas vezes, parecerem apresentar uma história evolutiva em que fases são superadas, podemos encontrar nuances em seus próprios escritos de que encontraríamos no mundo ocidental – ou em sociedades não-ocidentais aliadas ao ocidente – formas diferentes de lidar com as crianças e seus sexos no mesmo período temporal.

Os textos dos autores supracitados reúnem diferentes experiências que evidenciam um período histórico marcado pela explicitação do sexo para as crianças. Ariès (1981) começa seu capítulo chamado “Do Despudor à Inocência” nos contando que a abstenção dos adultos, sobretudo das crianças, sobre assuntos sexuais não era algo comum na “sociedade antiga”. Para tanto, o autor nos conta experiências vividas por Luís XIII (rei francês nascido nos primeiros anos do século XVII) em sua infância baseando-se no diário escrito por Héroard – médico de Henrique IV – que registrou as brincadeiras sexuais vividas pelas crianças. Em um dos trechos do livro Ariès (idem) conta que:

Era uma brincadeira comum e muitas vezes repetida as pessoas lhe dizerem: “Monsieur não tem pênis”. “Ele respondia: É, olha aqui!, e alegremente levantava-o com o dedo.” Essas brincadeiras não eram restritas à criadagem ou a jovens desmiolados ou a mulheres de costume levianos, como a amante do Rei. A Rainha, sua mãe, também gostava dessa brincadeira: “A Rainha, pondo a mão em seu pênis, disse: ‘Meu filho, peguei a sua torneira’.” O trecho seguinte é ainda mais extraordinário: “Ele e Madame (sua irmã) foram despidos e colocados na

cama junto com o Rei, onde se beijavam, gorjearam e deram muito prazer ao Rei. O Rei perguntou-lhe: - Meu filho, onde está a trouxinha da Infanta? – Ele mostrou o pênis dizendo: - Não tem osso dentro, papai. – Depois, como seu pênis enrijecesse um pouco, acrescentou: - Agora tem, de vez em quando tem” (idem, p. 126-127).

A infanta prometida ao delfim Luís XIII pertencia à casa real da Espanha. E, de acordo com Fishman (1982), Héroard relatou haver boatos de que a infanta e o delfim iam para cama juntos e realizavam brincadeiras sexuais antes deste haver completado um ano de idade. Entretanto, Ariès (1981) explica que, no século XX, a sociedade mulçumana, que ele considera alheia ao progresso científico e à reforma moral, ainda disseminava o hábito de brincar com o sexo das crianças. Tal fato evidencia a inexistência de fronteiras temporais na história social das crianças e seus sexos. Se retomarmos a experiência que narrei no início da primeira lição sobre os meninos que expuseram seus pênis conseguiremos visualizar as diferenças entre as brincadeiras sexuais vividas por Luís XIII junto às adultas com quem convivia no século XVII e o processo moralizante pelo qual uma criança que mostra o pênis para outras crianças vive em contexto escolar.

A escola sempre foi uma importante ferramenta do chamado processo civilizador<sup>33</sup>. E é devido ao processo civilizador<sup>34</sup> que Elias (1994) nos diz que o sentimento de vergonha que cerca as relações sexuais humanas aumentou. Elias (1994) explica que é no processo civilizador que a sexualidade “é cada vez mais transferida para trás da cena da vida social e isolada em um enclave particular, a família nuclear” (idem, p. 180). Pai, mãe e seus filhos e filhas, esta é a configuração da família nuclear. Esta, de acordo com Ariès (1981), é a instituição que possibilitou que a infância ganhasse a forma que conhecemos. A infância se tornou, nesse momento histórico, o período da inocência em que as crianças são resguardadas dos males do mundo. Esse é um período lúdico e próprio para que as crianças sejam cuidadas. Não há males e não há malícia, se o sexo é repreendido entre os adultos, ele é, acima de tudo, repreendido nas crianças.

A história explicitada até aqui é anterior ao século XX. Fishman (1982) explica que no começo do século XX aconteceram dois eventos simbólicos no que diz respeito à sexualidade infantil: a morte da rainha Victoria e a publicação de “Três Ensaios sobre a

---

<sup>33</sup> O documentário “Escolarizando o Mundo: O Último Fardo do Homem Branco” (2011) provoca uma instigante reflexão sobre esse aspecto da escolarização.

<sup>34</sup> É importante lembrar que Elias (1994) utiliza a palavra civilização para designar o processo de educação que proporcionou a transformação do comportamento das pessoas nos últimos séculos. O processo civilizador está conectado com a padronização dos comportamentos em vários aspectos sociais da vida dos indivíduos, tendo em vista o autocontrole, a repressão e o ocultamento do que é considerado repugnante e/ou lascivo.

Teoria da Sexualidade” de Sigmund Freud. A rainha Victoria foi responsável por consolidar o puritanismo na Inglaterra do século XIX e morreu em 1901, em contraponto, Freud publicou o referido ensaio em 1905. Para Fishman (1982) a força simbólica desses dois eventos está na descensão do puritanismo representada pela morte da rainha Victoria e a ascensão da sexualidade infantil representada pela publicação de Freud.

Freud (1997) desenvolve perspectivas teóricas acerca da sexualidade infantil que evidencia como e em que a sexualidade se manifesta nas crianças. A manifestação da sexualidade nas crianças, de acordo com Freud (1997), vem acompanhada da curiosidade que o sexo proporciona. Segundo ele, “as crianças pequenas cuja atenção foi atraída, em algum momento, para sua própria genitália – geralmente pela masturbação – costuma dar o passo adicional sem ajuda externa e desenvolver um vivo interesse pelos genitais de seus coleguinhas” (Freud, 1997, p. 70).

As crianças buscam saber sobre sexualidade a partir das experiências corporais, essa parece ser a principal noção que Freud transmite através de sua teoria da sexualidade. Se a criança quer sanar suas dúvidas sobre sexo, a escola é um dos lugares que pode fazê-lo, contribuindo, assim, para a expansão do seu conhecimento. Ariès (1981) levanta um ponto importante a ser pensado quando refletimos sobre as crianças e suas vontades de saber sobre sexualidade. O autor nos diz que “o sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (idem, p. 146). O fato científico criado por Freud ao evidenciar o desejo e o prazer da criança como experimentação da sexualidade não fez com que a ideia puritana de que crianças deveriam ser resguardadas de várias informações sobre sexo fosse superada.

No entanto, como preservá-las da “sujeira da vida” e, ao mesmo tempo, dar acesso ao conhecimento racional sobre essa “sujeira”? Foucault (1988) nos dá a resposta quando desenvolve a ideia de “polícia do sexo”. O autor explica que polícia do sexo é a “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (idem, p. 28). Ele apresenta exemplos em seu texto que evidenciam que a ciência e as moralidades trabalham juntas quando se pretende regular o sexo. Não será dito para a criança que o sexo não existe, no entanto, a sua existência será regulada e controlada nos corpos púberes, ainda que infantis, dessas crianças através do conhecimento científico.

Para saber como a sexualidade é pensada e ensinada na escola, assim que comecei minha pesquisa de campo, procurei pelas professoras do 5º ano para me informar sobre a aula do sistema reprodutor. Eu já sabia que essa aula fazia parte da matriz curricular de ciências naturais do 5º ano. Quando perguntei sobre a aula, soube que ela seria ministrada nas próximas semanas. – *Você chegou na hora certinha.* Disse Sofia. Conversamos várias vezes sobre essa aula e eu constantemente reforçava meu pedido para que não me deixassem de fora, pois eu gostaria muito de observar a aula.

Com o tempo eu soube que as três professoras do 5º ano trabalhavam em equipe e planejavam as aulas juntas, principalmente aquelas de ciências, já que consideravam que era necessário ilustrar melhor o funcionamento do corpo. Marina me contou que em aulas passadas elas tinham reunido todas as turmas para que as crianças assistissem a um vídeo protagonizado pelo médico brasileiro Drauzio Varella. O vídeo apresenta uma *viagem* pelo corpo humano. As professoras me contaram que as crianças ficaram bastante entusiasmadas com o vídeo e explicaram que vídeos e imagens são sempre ferramentas didáticas muito úteis, pois chamam a atenção das crianças.

E o sistema reprodutor? O que elas pensavam em fazer para aquela aula? O método para a aula não iria mudar, as professoras pensavam em reunir todas as crianças em uma só sala e ministrar a aula com ferramentas didáticas que auxiliassem a ilustrar. Restava-me, entretanto, apenas aguardar o dia da aula. Contudo, não foi uma espera tediosa até aquele dia, pois, nesse ínterim, eu ouvia histórias contadas por outras professoras e vivenciava experiências com as crianças e as professoras que já foram descritas nas lições anteriores. Diante do meu interesse, Sofia sugeriu que eu pensasse em alguma atividade para ser realizada com as crianças antes da aula de sistema reprodutor que pudesse me ajudar na pesquisa. Eu disse a ela que eu gostaria de saber o que as crianças já sabiam sobre sexo. Sofia sugeriu que eu confeccionasse um questionário que elas pudessem aplicar em sala de aula. Porém eu não queria aplicar um questionário às crianças, pois considerei que seria complicado confeccionar um questionário sobre sexo para crianças, já que cada criança possui informações diferenciadas a esse respeito. Eu não queria medir o que elas sabiam, mas saber o que sabiam. Nesse sentido, o questionário não funcionaria.

Em outro dia, depois de ter repensado sobre qual tipo de instrumento de pesquisa poderia me trazer informações sobre o que as crianças já sabiam sobre sexo, perguntei para as professoras se podiam pedir as crianças para fazer uma pequena redação sobre o que sabiam sobre o sistema reprodutor, mas Flora considerou que essa seria uma tarefa difícil

para as crianças. Foi então que Marina teve a ideia de pedir às crianças que escrevessem dúvidas sobre o sistema reprodutor e colocassem em um envelope. As dúvidas serviriam não só para eu conhecer o que as crianças já sabiam sobre sexo, mas também para que as professoras também conhecessem essa realidade. Apesar de não ter realizado essa atividade em sua turma, Flora não rejeitou a ideia. Sofia e Marina o fizeram.

No dia em que Estela me contava sobre os meninos de sua turma que mostraram o pênis (conforme descrevi na lição um), Marina, junto com Sofia, entrou pela porta dizendo:

*Marina: - Menina, você tem que ver as perguntas, tem cada uma!*

Eu ainda estava ouvindo a história de Estela. Expliquei para Marina que estava terminando de ouvir a história e já iria até elas. Ao terminar a história fui conhecer as dúvidas das crianças.

*Eu: - Posso ver as perguntas?*

*Marina e Sofia me entregaram dois envelopes.*

*Eu: - E aí? O que vocês acharam das perguntas?*

*Sofia: - A gente está enrolada (risos).*

*Eu: - Está enrolada? Nossa... E como vocês falaram com elas para pedir que escrevessem as dúvidas?*

*Marina: - Que a gente iria trabalhar o sistema reprodutor, explicamos o que era o sistema reprodutor e falamos que a gente queria saber quais eram as dúvidas deles. Aí eles não precisavam assinar a perguntinha e iriam colocar no envelope.*

Somando os papéis dos dois envelopes, havia trinta e um papéis. Em alguns papeizinhos havia mais do que uma dúvida. Comecei a ler as perguntas junto das professoras, pois algumas frases elas me ajudaram a ler. Ora porque eu não conseguia compreender a letra da criança, ora porque a criança escrevera palavras incorretas que eu não conseguia supor quais seriam as corretas. Alguns papéis, além da dúvida, tinham desenhos ou foram enfeitados com várias interrogações. Os desenhos que identifiquei foram: genitália masculina, um bebê e uma menina acompanhada de um menino. Reproduzirei abaixo as questões que as crianças escreveram agrupando-as por assunto.

- *Com quantos anos a gente menstrua?*
- *Como a gente menstrua?*
- *Para que serve a menstruação?*
- *Por que o homem não menstrua?*
- *Quando a mulher menstrua é por que já transou?*
- *Por que existe menstruação?*
- *Com quantos anos a mulher tem menopausa?*
- *Como a mulher engravida?*
- *Se o homem ejacular no ânus a mulher engravida?*
- *Por que a mulher passa mal quando está grávida?*
- *Com quantos anos a mulher engravida?*
- *É verdade que pode fazer sexo quando está grávida?*
- *Como os bebês produzem as células?*
- *Quando a mulher está grávida, se ela fizer sexo de novo nascem gêmeos?*
- *Como é a coisa de gêmeos?*
- *Por que algumas mulheres não podem ter filhos?*
- *O que é estéril?*
- *Quando a pessoa tem a doença hermafrodita ela pode ter relações sexuais com os dois sexos? Feminino e masculino?*
- *Como eles fazem a cirurgia para mudar o pênis para vagina?*
- *Por que os homens têm ejaculação precoce?*
- *O que é masturbação?*
- *Quando masturba a ejaculação demora a sair?*
- *Com que idade os seios começam a crescer?*
- *Por que o pênis tem cabeça?*
- *Como é dentro da vagina?*
- *Com quantos anos começa a nascer cabelo no pênis?*
- *Por que os cabelos nascem de um em um?*
- *Com quantos anos começa a nascer cabelo no sovaco?*
- *O pênis cria bicheira?*
- *Por que os homens têm pensamentos sexuais e vontades sexuais?*

Perguntas sobre menstruação, gravidez e o nascimento dos pelos se repetiram, o que diminuiu o volume das perguntas copiadas acima. Como eu já disse, essas perguntas tinham como objetivo trazer informações sobre o que sabiam as crianças, mas acabou alertando as professoras sobre a necessidade de dar uma atenção especial para essa aula, já que havia várias dúvidas que não eram contempladas no livro didático. Enquanto eu lia as perguntas na presença das professoras eu repetia algumas em voz alta, algumas eu repeti por me parecer engraçadas, como: *O pênis cria bicheira?* Ou *Por que os cabelos nascem de um em um?* Essas também provocaram o riso da Sofia e da Marina. E Sofia disse: - *Vamos ter que falar com eles que só dá bicheira se não lavar, não é?* (risos) Outras eu considerei mais complicadas por causa das respostas densas que suscitam, como: *Por que os homens têm pensamentos sexuais e vontades sexuais?* Ou *Como eles fazem a cirurgia para mudar o pênis para vagina?* No que diz respeito a esta última, Sofia explicou que conhecia a letra, era de uma menina que tem um irmão travesti. Sofia disse ser conhecido na vila o desejo do irmão da aluna de mudar o sexo. Ela supôs que a menina pode ter ouvido sobre o assunto em casa.

Considerando sobre a complexidade de algumas dúvidas, Marina disse que elas estavam pensando em convidar um enfermeiro para falar sobre os assuntos mais complexos. As professoras iriam reunir o material necessário e se preparar para a aula. Percebi que a evidência de que as crianças sabiam sobre sexo muito mais do que as professoras supunham fez com que aquela aula ganhasse um destaque que me parecia não existir antes daquelas dúvidas no envelope.

Se refletirmos sobre as perguntas das crianças, compreenderemos que algumas já têm diversas informações sobre sexualidade e as transformações ocorridas na puberdade. Estas transformações são pensadas como parte do processo de maturação do corpo humano para vivenciar a sexualidade. As crianças já sabem que as meninas irão menstruar, mas querem saber quando exatamente. Se uma delas pergunta: *Quando masturba a ejaculação demora a sair?* É porque compreende que a masturbação é uma experiência possível ao seu corpo. Perguntas como: *Quando a mulher está grávida, se ela fizer sexo de novo nascem gêmeos?* Ou *Se o homem ejacular no ânus a mulher engravida?* Evidenciam que as crianças que as fizeram compreendem que o sexo – cópula – é o responsável pela fecundação. Ao ler essas perguntas em voz alta percebi que havia uma preocupação manifesta nas falas das professoras.

Resolvi, então, conversar sobre essa preocupação e saber se se tratava de constrangimento ou o quê. Marina me respondeu dizendo: - *É que tem outra questão, os pais. Quando você trata certo tipo de assunto, as crianças chegam em casa e falam, o pai vem aqui e pergunta: “Por que você está tratando desse assunto com meu filho?”*. Então você tem que ter cuidado com tudo que você fala. Tudo, tudo!

*Eu: - Quando é algum assunto que os pais não querem que fale sobre?*

*Marina: - É, isso.*

*Eu: - Então como vocês fazem? Como fica a aula de sistema reprodutor?*

*Marina: - Se tiver alguma repercussão, aí a gente explica que é conteúdo, está no livro didático e a gente tem que falar. A gente iria pedir uma palestra para o pessoal do posto de saúde, mas o enfermeiro tem uma linguagem muito técnica, então ele vai falar o que é e pronto. E a gente não, a gente vai fazer todo um planejamento para não parecer vulgar e para não falar nada que ofenda. Então a gente tem que ter muita cautela na hora de responder, porque eles chegam em casa e falam tudo e depois fala ‘foi minha professora que falou’. Então a gente tem que ter todo um cuidado, pelo menos eu penso dessa maneira.*

A fala de Marina e a expressão das crianças sobre o que já sabem e o que querem saber sobre sexo traz para a análise dois pontos: (1) as crianças querem saber sobre sexualidade e (2) as professoras buscam estratégias para ensinar sem ultrapassar a autoridade da família. Aprender sobre sexualidade dentro da sala de aula cria um impasse entre autoridade familiar sobre o quê as crianças devem saber e o ensino científico escolar acerca de sexualidade. Embora as dúvidas das crianças lancem luz sobre urgências de seus cotidianos, como a menstruação, o nascimento dos seios, os pelos das axilas e pubianos, processos iminentes em seus corpos púberes, todo esse anseio por respostas está emaranhado numa trama complexa entre a ciência, que inventa o que sabemos e saberemos sobre sexo, e a autoridade familiar, que determina, no ambiente privado de suas casas, o que as crianças podem ou não saber sobre sexo.

As professoras, *enroladas* também nessa trama, devem acessar o conhecimento científico produzido a respeito das sexualidades para conseguirem dar conta das dúvidas das crianças e, ainda, manter em mente as prováveis opiniões dos pais dessas crianças sobre o assunto. Elas precisavam encontrar novas estratégias para ensinar sobre o sexo – regulá-lo – sem ultrapassar os limites do que é o bastante para as crianças. Como algumas

professoras me disseram – e está posto nas lições anteriores – o sexo deve ser *visto com naturalidade*. Para falar sobre ele com as crianças algumas consideram ser eficaz se manter aliada aos conceitos disseminados pelo conhecimento científico e, ademais, se elas pretendem falar sobre sexo de maneira *neutra*, não cabe a elas conectar o sexo à *putaria* ou à *sacanagem*. Desse modo, as professoras buscam fazer com que o sexo que as crianças acessam por meio da escola seja um sexo limpo, higienizado pela ciência e pela autoridade familiar.

Perguntas como se sexo anal engravida, se a mulher grávida pode fazer sexo ou sobre masturbação parecem indicar que, além das crianças buscarem saber sobre as transformações em seus corpos sexuados e púberes, elas buscam saber sobre sexo e prazer. Que o sexo pode levar à reprodução não parece ser novidade para elas, mas aspectos do prazer sexual ainda estão latentes. Ensinar sobre sexo como parte da reprodução humana é o que o conhecimento científico pode fazer, mas o prazer sexual, que muitas vezes pode estar atrelado à *sacanagem* ou à *putaria*, não é algo que se ensina cientificamente. Voltarei a essa discussão mais a frente.

Em busca de estratégias para ensinar sobre reprodução humana, as professoras optaram, mais uma vez, por reunir as crianças das três turmas de 5º ano em uma única sala para assistirem dois vídeos: um sobre o sistema reprodutor feminino e outro sobre o sistema reprodutor masculino. É sobre o conteúdo desses vídeos e o discurso utilizado neles que irei desenvolver a próxima seção.

### **Os sistemas reprodutores e a invenção do sexo**

*Quem foi que inventou o sexo?* Essa foi a pergunta feita por Fábio antes mesmo que a aula sobre sistema reprodutor começasse. Professora Marina quis que a pergunta fosse deslocada para o momento certo, momento este que ocorreria durante a dita aula. No entanto, ela considerou e respondeu – a partir de si e de seus saberes – que *o sexo é inerente ao ser humano, ninguém criou ou determinou*. Acrescentou outras informações, registradas na narrativa que inaugura a lição. O adjetivo inerente se refere ao que existe como constitutivo ou característica essencial de alguém ou de algo. É o mesmo que intrínseco, o mesmo que dizer que o sexo faz parte da natureza humana. Nesse sentido, como na cosmologia da cultura ocidental, a natureza é entendida como fato e como dado fixo e universal, contraposto à ideia de cultura que é diversa e múltipla conforme a

relatividade dos valores societários, o sexo, por ser entendido como da ordem da natureza, não pode ser considerado como inventado.

Apesar de tendermos a concordar que o sexo em sua forma concreta não foi inventado por ninguém, não podemos deixar de refletir sobre as concepções do sexo inventado cientificamente. A noção de que o sexo é inerente ao ser humano, e faz parte da natureza, por exemplo, é uma noção científica da cultura ocidental. São inúmeros os conceitos e análises realizadas a fim de desvendar o sexo e sua anatomia, a cópula, a fecundação, entre outros aspectos relacionados. No decorrer da história da ciência da sexualidade identificamos um conjunto significativo de pesquisas, proposições, hipóteses e descobertas referentes ao sexo.

De qualquer forma, uma proposição uma vez publicada, pertence aos poderes sociais que formam conceitos e criam hábitos de pensamento, junto com todas as outras proposições; ela determina o que 'não pode ser pensado de outra maneira'. Mesmo quando combatida, as pessoas crescem com a problemática levantada por tal posição, que, circulando na sociedade, acaba sendo socialmente fortalecida. Ela se transforma numa realidade evidente que, por sua vez, gera novos atos de conhecimento. Assim surge um sistema fechado e harmonioso, dentro do qual a origem lógica de determinados elementos não pode mais ser encontrada (Fleck, 2010, p. 81).

A supracitada afirmação de Fleck nos faz pensar que a invenção do sexo acontece a partir da relação entre o discurso cotidiano que pode nos dizer sobre sua *inerência ao humano* e o conhecimento científico produzido acerca dele. São os saberes cotidianos ganhando formas a partir do conhecimento científico e o conhecimento científico sendo fortalecido pelo discurso cotidiano. Sendo assim, considero relevante apresentar aqui trechos transcritos do áudio dos vídeos assistidos pelas crianças para que possamos conhecer o discurso científico que serviu como base para a aula de sistema reprodutor.

A aula estava programada para depois do recreio. Enquanto as crianças estavam no pátio, as professoras montavam o aparato tecnológico na sala onde aconteceria a aula. O referido aparato tratava-se de um projetor de imagens e uma caixa de som, ambos conectados ao laptop. Além de uma tela de projeção retrátil. Sofia recrutou alguns alunos e os levou até a sala das professoras para ajudarem a trazer o equipamento até a sala de aula. Depois, ela mesma realizou a montagem do aparato, fez testes nos vídeos, alinhou a imagem projetada e deixou tudo pronto para o início da aula.

O sinal tocou e as crianças começaram a entrar na sala, depois começaram a chegar os alunos e alunas da professora Flora. Quando as crianças estavam todas acomodadas, Sofia disse: - *Então hoje nós vamos assistir dois vídeos para aula de ciências. Um é sobre o aparelho reprodutor feminino e o outro é sobre o aparelho reprodutor masculino. E muitas das dúvidas de vocês sobre o que está acontecendo nessa fase da vida de vocês, vocês vão tirar nesses vídeos. Então prestem atenção nos vídeos e depois nós vamos deixar vocês falarem das suas dúvidas, está bom?*

*Flora: - Outra coisa que é bom lembrar também é que eu não quero ver ninguém murmurando e nem conversando com os colegas. Porque agora é hora de vocês verem os vídeos. Depois dos vídeos vocês terão o tempo de colocarem suas dúvidas. Lembrando que quando o colega fizer a pergunta é para todo mundo ficar em silêncio, prestando atenção. Pois muitas vezes a dúvida que o colega tem é a mesma dúvida que mais vinte vão ter, mas alguns não vão ter coragem de dizer. Se quiser pode falar: “Professora, mas não falou sobre isso e isso, como é isso?” E aí é o momento de todo mundo ouvir. Então ninguém atrapalha e ajuda o outro. Combinado?*

*Sofia: - Qualquer coisa, gente, abre uma folha do caderno e anota a pergunta, para não esquecer e deixar a pergunta para o final, tudo bem? Então, atenção!*

Durante a fala das professoras todas as crianças ficaram em silêncio e, assim, Sofia iniciou o primeiro vídeo. Os vídeos são duas teleaulas de ciências do ensino fundamental com o título de “Perpetuando a Vida”, teleaulas nº 57 e nº 58, que fazem parte do material didático do Novo Telecurso<sup>35</sup>. Cada vídeo tem por volta de 10 minutos. As duas teleaulas têm os mesmos personagens. São eles Miriam (a médica grávida), Lineu (o companheiro de Miriam), Alberto (dono da lanchonete), Maria (garçonete na lanchonete), a repórter (que explica o funcionamento dos órgãos genitais), Clóvis (o pesquisador em uma biblioteca) e o narrador.

A teleaula nº 57 tem como objetivo ensinar sobre o aparelho genital feminino. O vídeo começa com Lineu nos dando a notícia que Miriam é médica, está grávida e esse evento auxiliará ao espectador a aprender sobre o aparelho genital feminino. Em seguida, Miriam nos informa: - *Você vai ver como acontece com o corpo das meninas e dos*

---

<sup>35</sup> O telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação, que oferece acesso a escolaridade básica, com realização da Fiesp/Sesi/Senai/IRS e da Fundação Roberto Marinho. As aulas citadas estão disponíveis no site do telecurso - <http://www.telecurso.org.br/ciencias/>

*meninos na adolescência e vai conhecer o aparelho genital feminino.*

O vídeo segue com Miriam e Lineu indo para a lanchonete. Lá eles informam Alberto e Maria que estão ali para comemorar a gravidez. Então Maria diz: - *Sempre quis saber tudo sobre gravidez!* A imagem é pausada e passa a compor o segundo plano do vídeo, no primeiro plano vemos a repórter que nos explica: - *A gravidez é o auge de um processo de maturidade sexual, de homens e mulheres. Desde a infância, os corpos dos meninos e das meninas passam por mudanças que se aceleram na adolescência, a partir dos 10, 12 anos. É um período de muitas e rápidas modificações e é nessa época que os órgãos sexuais começam a se preparar para a maturidade reprodutiva. Isto é, eles ficam prontos para a reprodução humana, para gerar uma nova vida. Por essa razão os órgãos sexuais são chamados de genitais, genital quer dizer, capaz de gerar.*

Voltamos à Miriam e Maria que estavam em segundo plano. Agora, Miriam está sentada à mesa com Maria, elas olham um livro e conversam sobre as mudanças que ocorrem nos corpos de meninos e meninas na adolescência. Como acontece o desenvolvimento dos seios nas meninas? Esta é a nova questão do vídeo. Muda-se de cena e surge Clóvis que começa a explicar que: - *O crescimento do seio ocorre devido ao acúmulo de gordura e o desenvolvimento das pequenas glândulas, que agora podem vir a fabricar leite se receberem o estímulo adequado.* Aparece em cena a ilustração de um seio em perfil, exibindo-o internamente, e Clóvis continua a falar: - *O mamilo é a parte mais sensível dos seios, se for tocado ou tiver algum estímulo térmico, como o frio, ele fica ereto e isso ocorre devido à ação de pequenos músculos.*

Novamente vemos Miriam e Maria conversarem, Maria tem muitas dúvidas e aproveita a presença da médica para saná-las. Alberto passa por elas e diz: - *É, Maria! Aproveitando para fazer consulta de graça?* E a médica Miriam responde: - *Imagine! As perguntas que a Maria está me fazendo são dúvidas que muitas mulheres têm.* A imagem de Miriam e Maria conversando volta ao segundo plano e a repórter indaga ao espectador se este já teve a curiosidade de observar seus próprios órgãos genitais. Ela convida a espectadora para conhecer o órgão genital feminino e surge no vídeo a ilustração frontal da vulva.

Narrador: - *Vamos começar pelo monte do púbis. É uma saliência formada por um tecido gorduroso que ajuda a proteger os ossos dessa região, o púbis, denominados, pubianos. Observando mais um pouco a gente encontra os lábios externos, que tem a*

*função de proteger os órgãos sexuais externos, em volta deles, crescem os pêlos pubianos. Se a gente separar os grandes lábios, a gente vai ver outro par de lábios. Conhecidos como lábios internos. Eles são bastante sensíveis e podem inchar quando a mulher está sexualmente excitada.*

A cena muda e vemos o Clóvis consultando um livro, ele diz: - *Lábios externos e lábios internos... Ah! Eu estava nesse pedaço aqui. Começando a ler sobre o clitóris. (Volta à ilustração da vulva na tela) Próximo da junção frontal dos pequenos lábios está localizado um pequeno órgão que tem o tamanho de uma ervilha. Normalmente ele é coberto por uma pequena dobra de pele, e é difícil de vê-lo. Durante a excitação sexual ele ganha sangue e fica avermelhado, aumenta de tamanho e provoca a sensação de prazer. Um pouco abaixo a gente encontra a abertura vaginal, que é a ligação do meio interno com o externo. A vagina, que é um órgão, começa justamente aí!*

Depois dessa fala, Clóvis indica no desenho onde é o orifício por onde sai urina e onde é o ânus. Cada uma dessas partes é destacada na ilustração à medida que o narrador fala sobre elas. Em seguida, Maria e Miriam conversam sobre o hímen.

Enquanto o narrador falava sobre a vulva, as crianças começaram a ficar inquietas. Antes disso eram poucas as vozes ouvidas, mas com a ilustração em tela, meninas riam e falavam umas aos ouvidas das outras. Meninos apontavam a imagem e faziam troça uns com os outros. Ouvi uma voz masculina dizer: - *Aproveita para ver como é!* Os risos e piadas foram interrompidos pelo pedido de silêncio da Professora Flora.

Depois do diálogo sobre hímen, a repórter nos convida para conhecer os órgãos genitais femininos internos. Ela fala sobre a vagina e em seguida sobre o útero. Ela diz: - *A cada mês as suas paredes (do útero) se preparam para receber o embrião, caso não ocorra a gravidez as paredes se descamam junto com um derramamento de sangue que não coagula, esse processo é chamado de menstruação.*

Posteriormente, são explicadas as funções dos ovários e das tubas uterinas. O vídeo é concluído com uma revisão. Sofia muda o vídeo, a teleaula nº 58, sobre o aparelho genital masculino começa. O vídeo inicia com Miriam nos dizendo que irá novamente até a lanchonete para se encontrar com seu companheiro, o Lineu, e contar sobre o resultado do seu exame de AIDS. Ela continua dizendo: - *Vamos aproveitar o assunto para conhecer um pouco mais sobre a reprodução dos seres humanos, você vai conhecer os órgãos*

*reprodutores masculinos, vai saber um pouco mais sobre a fecundação e algumas formas de evitá-la.*

Na lanchonete, Miriam dá a boa notícia, o exame de AIDS deu negativo e, durante a conversa, diz que toda mulher grávida deve fazer esse exame. Logo Miriam observa que Maria está com o livro de biologia em mãos e elas começam a falar sobre o aparelho genital masculino. Surge na tela uma ilustração do órgão genital masculino em perfil, expondo suas características internas. O narrador começa falando sobre os testículos: - *Os testículos são os órgãos responsáveis pela produção dos espermatozoides que são estruturas microscópicas com caudas que se movem ativamente dentro da vagina e do útero da mulher, procurando pelo óvulo.*

*Maria: - Quer dizer que os espermatozoides do Lineu encontraram seu óvulo.*

*Miriam: - É. E da união de um espermatozoide do Lineu com um óvulo meu formou um embrião que está aqui dentro se desenvolvendo.*

*Lineu: - E que daqui a nove meses vai estar pronto para nascer, não é, Miriam?*

A conversa entre as duas personagens femininas continua, elas agora falam sobre o escroto. A ilustração do órgão genital masculino volta à tela e a repórter informa sobre o epidídimo e os canais deferentes, explicando suas funções. Ela explica o caminho percorrido pelos espermatozoides até chegar à uretra, onde os espermatozoides se unem a um líquido nutritivo produzido pelas vesículas seminais. - *Quer dizer que os espermatozoides são produzidos nos testículos e durante o seu caminho o espermatozoide vai se alimentando?* – Pergunta Maria. Miriam confirma e explica que a próstata tem um importante papel nesse processo.

Após essas explicações surge uma ilustração que reproduz a imagem externa do pênis, já que agora a teleaula informará sobre o prepúcio e a glândula. Nesse momento, as crianças voltaram a ficar inquietas. As meninas riam, algumas cobriam seus próprios olhos, outras se esquivavam, olhando para os lados. Os meninos continuavam a fazer piadas, agora sobre o tamanho do pênis que aparece na tela. Mais uma vez, Flora pede silêncio.

Ao falar sobre o prepúcio, o narrador informa que é uma parte do pênis que exige um cuidado maior na higiene. - *No caso do prepúcio o cuidado com a higiene deve ser maior, é muito comum acumular sebo ao redor.* – Explica Miriam. O foco agora é o diálogo entre Alberto e Lineu, eles falam sobre a circuncisão, que pode ocorrer por motivos religiosos ou porque a pele do prepúcio está *muito aderida à glândula*. O assunto posterior é o pênis e sua

ereção, provocando gargalhadas nos meninos na sala.

*A repórter: - O pênis possui uma estrutura interna cheia de cavidades que se enchem de sangue durante a excitação sexual. Esse enchimento de sangue que provoca a ereção do pênis é controlado pelo sistema nervoso, às vezes podem ocorrer ereções involuntárias que não estão relacionadas com excitação.*

Na lanchonete, o assunto sobre os órgãos genitais, feminino e masculino, parece ter terminado. No entanto, Maria pergunta sobre os planos de Miriam, que responde dizendo que ela e o Lineu terão apenas um filho. Contudo, ainda não sabem qual dos dois fará uma *esterilização*. Surge novamente a repórter que explica do que se trata a cirurgia de esterilização e ainda completa dizendo que *chamamos as pessoas que não podem ter filhos de infértil ou estéril*. O narrador explica, entretanto, como é realizada a cirurgia esterilizadora tanto em homens (vasectomia) quanto em mulheres (obstrução das trompas). Para terminar, é explicado que:

*Clóvis: - Quando os espermatozoides e os óvulos se encontram pode ocorrer a fecundação. Isto é, um espermatozoide penetra numa abertura do óvulo, assim as informações hereditárias do pai e da mãe se unem, formando um novo ser. Quando o espermatozoide se une ao óvulo forma-se o zigoto.*

Clóvis conclui essa explicação perguntando se toda mulher está preparada para ficar grávida. Em seguida a resposta para sua indagação vem informar que *toda mulher que menstrua pode ficar grávida*. Maria e Miriam conversam sobre o ciclo da menstruação e o período em que a mulher está fértil.

*Lineu: - O período em que pode acontecer a fecundação, quer dizer, o período fértil é mais ou menos por volta do décimo quarto dia do ciclo menstrual, logo após a produção do óvulo.*

*Maria: - Me diz uma coisa: depois do décimo quarto dia, se o óvulo encontra com o espermatozoide a mulher não engravida?*

*Miriam: - Nada disso é matemático. O décimo quarto dia é uma média entre as mulheres, mas em algumas mulheres isso pode acontecer um pouco antes ou um*

*pouco depois.*

A conversa entre os personagens continua. O foco é a importância em se usar a camisinha para não correr o risco de contágio de doenças sexualmente transmissíveis. Por fim, é realizada a revisão do conteúdo da teleaula.

Observar as crianças assistindo às teleaulas e conhecer o discurso científico sobre reprodução contidos nessas teleaulas suscitaram, principalmente, duas análises: (1) o conhecimento científico sobre sexo – genitália e cópula – repassado para as crianças focaliza a função do sexo em detrimento do prazer sexual. O prazer sexual, quando surge no referido discurso, também possui uma função, a de estimular a cópula geradora. (2) Meninos e meninas, ao entrarem em contato com o discurso científico sobre sexualidade, reagem de maneira diferente diante dele.

Para pensar sobre os dois pontos acima recorro à pesquisa realizada por Thomas Laqueur (2001) na década de 1980 e publicada em 1992. Laqueur (2001) nos apresenta em seu livro “Inventando o Sexo” com reflexões sobre as transformações epistemológicas e políticas pelas quais o conhecimento acerca do sexo passou. O foco de seu estudo são as perspectivas filosóficas e médicas sobre o sexo e como tais perspectivas contêm em si uma reivindicação sobre o gênero.

A aposta de Laqueur – como a de Fleck – é em refletir sobre o conhecimento produzido acerca do sexo a partir do contexto histórico social em que ele se insere. Laqueur (2001) trata de dois modelos em seu texto, o modelo de sexo único e o modelo dos dois sexos. No mundo do sexo único, explica o autor, este era concebido como o sexo masculino. O sexo feminino era apenas o mesmo sexo, contudo, invertido. “Durante grande parte do século XVII, ser homem ou mulher era manter uma posição social, assumir um papel cultural, e não pertencer organicamente a um sexo ou a outro. O sexo era ainda uma categoria sociológica, não ontológica” (Laqueur, 2001, p. 177).

Para explicar essa proposição, Laqueur (idem) conta significantes histórias que ilustram o sexo como uma categoria sociológica, não ontológica. Nas histórias contadas por ele, pênis nascem em meninas já crescidas por motivações mecânicas ou sociais. Sendo assim, elas se transformam, meninas passam a ser meninos. Em uma dessas histórias Laqueur (2001) sugere que na verdade a menina nascera com pênis. Isto é, era um menino criado como menina, mas isso não impediu que a história fosse contada como uma transformação no seu corpo por ela ter agido ‘como menino’, o que fez com que seu pênis

descesse. Essas histórias eram contadas – e cantadas – para outras meninas a fim de regular seu comportamento, era um alerta sobre atitudes necessárias para manter o pênis invertido.

Mais à frente, Laqueur (idem) nos diz que em algum momento no século XVIII o modelo dos dois sexos foi inventado, sem destruir o modelo antigo para endear o novo. No mundo dos dois sexos, a anatomia do sexo das mulheres foi renomeada, o pênis invertido tornou-se vagina, a bolsa escrotal invertida tornou-se útero e os testículos no ventre das mulheres passaram a se chamar ovários. A descoberta de dois sexos incomensuráveis fez existir o sexo feminino. Entretanto, não alterou sua condição inferior. Laqueur (2001) explica essa condição contando histórias sobre a castração feminina. Isto é, mulheres históricas ou muito propensas a atitudes passionais – o que era considerado como impróprio de sua natureza – eram submetidas a uma cirurgia em que seus ovários eram retirados, para assim voltarem a ter o natural autocontrole. A castração não era prescrita pelos médicos daquela época para homens com quaisquer sintomas manifestos.

Ao apresentar essas descobertas científicas e a maneira como essas descobertas afetam o cotidiano das pessoas, Laqueur (idem) deseja:

(...) mostrar, com base em evidência histórica, que quase tudo que se queira *dizer* sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre o gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder (idem, p. 23, grifo do autor)

Ele informa que o que é dito sobre sexo evidencia a relação entre sexo, gênero e poder. Que falar sobre sexo implica em falar sobre gênero e poder, já sabemos, mas onde estão esses aspectos no discurso científico trazido através das teleaulas? Nas teleaulas, o encontro entre corpos sexuados vinculados afetivamente – ou amorosamente – não tem como foco o prazer, mas a reprodução humana. A maneira como a fecundação é explicada traz em si características biológicas do papel dos órgãos genitais da mulher e do homem que transcendem a materialidade anatômica e alcançam o social. As mulheres são penetradas, passivas que são. O óvulo está aguardando na trompa, pacientemente, a ação do espermatozoide. Se o espermatozoide não vem, o óvulo, frustrado, morre e as paredes do útero descamam: menstrua-se.

Durante os vídeos, de um lado eu via alguns meninos, altivos, encarando a figura da genitália feminina. Eles pareciam querer e poder conhecer aquele órgão. Do outro lado, eu via algumas meninas, recatadas, tapando os olhos, mostrando-se envergonhadas. Elas

pareciam não querer e não poder conhecer. Até o modo como as meninas riam diante da figura da genitália na tela diferia dos risos dos meninos. Os risos dos meninos vinham acompanhados de zombaria e piadinhas que conectavam o saber sobre o sexo com o prazer em conhecê-lo e, quem sabe, no futuro próximo fazê-lo. As meninas riam, mas tapavam os olhos. Os risos delas pareciam demonstrar constrangimento diante do assunto, não a diversão que conhecer o sexo parecia proporcionar aos meninos.

Nesse sentido, ao inventar cientificamente concepções acerca do sexo criou-se também o que se esperar das ações, sentimentos e pensamentos das pessoas que possuem um ou o outro sexo. Laqueur (2001, p. 280) nos diz que “em uma época obcecada pela capacidade de justificar e distinguir os papéis sociais do homem e da mulher, a ciência parece ter encontrado na diferença radical do pênis e da vagina, não só um sinal de diferença sexual como seu próprio fundamento”.

Ensinar sobre essas diferenças sexuais entre homens e mulheres é o objetivo da aula de sistema reprodutor. Entretanto, a compreensão das crianças acerca do que acabaram de aprender e as dúvidas que não foram sanadas se manifestaram ao final dos vídeos, quando a professora Flora iniciou o bate papo sobre o conteúdo com as crianças. A próxima seção trará, de forma densa, a experiência vivenciada no referido momento.

### **Uma narrativa densa acerca de sexo, dúvidas e saberes**

Quando os vídeos acabaram, a Professora Flora começou a falar com as crianças. A escolha da professora Flora ocorreu por considerarem que ela, por ter mais tempo em sala de aula, teria mais domínio sobre as crianças. Antes de começar a aula perguntei a Flora se ela tinha preparado algo especial para a aula, pois ela trazia consigo dois banners enrolados. Ela disse que eram ilustrações, depois me disse: - *Mas eu falo com as crianças muito do meu jeito.*

Iniciando o bate-papo Flora disse: - *Agora vocês podem falar. Podem fazer suas perguntas.* (As crianças ficaram em silêncio).

*Profª. Flora:* - *Alguém achava que era uma coisa e agora descobriu que é outra?* (As crianças falavam ao ouvido uma das outras) *Pode falar o que vocês acham, não precisa ficar esperando o colega falar para você falar não. Quem quer falar?*

(As crianças continuaram em silêncio).

*Profª. Flora:* - *Ninguém? Tudo que falou aí todo mundo já sabia?*

*Crianças: - Não.*

*Profª. Flora: - Ah, bom! Então me diz uma novidade, uma coisa que 'eu' não sabia.*

*Sabrina: - Mas você sabe tudo.*

*Profª. Flora: - Não eu, eu-você. (Flora explicava apontando para as crianças).*

*Alguém quer me dizer: 'professora, antes eu pensava isso e hoje eu aprendi diferente!'*

*(As crianças ficaram murmurando entre elas, mas não falavam com a professora).*

*Profª. Flora: - Digam, o que vocês estão falando com o colega. (Nenhuma criança falou) Ah! Então vocês não vão falar nada, já sabem tudo. Então acabou a aula e a gente faz uma prova depois.*

*Rodrigo: - Não, tia!*

*(Várias crianças começaram a perguntar ao mesmo tempo).*

*Profª. Flora: - Um de cada vez. Levanta a mão para falar. Fale, Rodrigo.*

*Rodrigo: - Eu pensava que não precisava usar camisinha sempre.*

*Fábio: - E como vai ter filho usando toda hora a camisinha?*

*Profª. Flora: - Pois é! O uso da camisinha é para não ter filhos e para não ter doenças sexualmente transmissíveis.*

*Rodrigo: - Mas tem mulher que tem relações sexuais sem camisinha e não engravida?*

*Profª. Flora: - Se isso acontecer é porque ela não estava no período fértil ou ela poderia ser uma mulher que toma anticoncepcional normalmente ou ela poderia ser uma pessoa laqueada. Ela fez uma cirurgia de esterilização, igual falou no vídeo. Agora se eu, estou fazendo de conta que eu sou uma personagem, não uso anticoncepcional, não sou laqueada, estou no período fértil e não quero ter filhos, eu tenho que usar camisinha.*

*Fábio: - Então se usar a camisinha não pode engravidar?*

*Profª. Marina: - É esta a finalidade da camisinha também.*

*Fábio: - Então quando ela não usa camisinha ela pode ter filho ou pode pegar doença?*

*Profª. Flora: - Pode.*

A professora Flora continuou explicando como o vírus da AIDS é transmitido, para

tanto utiliza o exemplo de Betinho<sup>36</sup>, falou sobre o risco de contágio pelo sangue, como o uso da mesma seringa por várias pessoas, e explicou dos riscos de adquirir a doença quando não usada a camisinha. A professora Marina explicou que atualmente há tratamento para AIDS, mas antes não havia tratamento.

Depois que as professoras encerraram as informações sobre a AIDS, Rodrigo começou a conversar com os colegas e Flora diz: - *Rodrigo, o que é que você quer saber agora?*

Rodrigo se recusa a dizer e Douglas diz: - ***Ele quer saber por que existe camisinha com sabor. [01]***

Prof<sup>a</sup>. Flora: - *Isso é uma invenção da indústria, as pessoas vão criar várias coisas para o seu maior prazer. É só por isso.*

Os meninos começaram a falar sobre quais são os sabores que eles conheciam, falam sobre o cheiro das camisinhas com sabores. Algumas crianças riram, outras falaram paralelamente.

*Prof<sup>a</sup>. Flora: - Presta atenção! Mas eu não quero saber quais as camisinhas que você conhece, quais são os sabores, eu quero só dar uma informação. Essas camisinhas com sabores, com cores, com cheiros, são para incrementar a vida sexual das pessoas. daquelas que gostam. Entenderam? (...) E as meninas? Não tem nenhuma dúvida, meninas?*

(As meninas não falaram nada)

*Prof<sup>a</sup> Flora: - Tem uma coisa que fica muito na cabeça de vocês nesse período é sobre a menstruação, não é?*

*Fábio: - Mas as meninas menstruam é com quatorze anos, não é, tia?*

*Prof<sup>a</sup> Flora: - Nosso corpo não é uma máquina. Se eu pegar qualquer impressora e colocar uma quantidade x de tinta e colocar 500 folhas, ela vai imprimir as 500 folhas. Qualquer impressora vai fazer a mesma coisa. O nosso corpo não. O corpo não funciona igual em todo mundo. Então, por exemplo, na minha família eu tenho pessoas que menstruaram aos nove anos e tiveram pessoas que menstruaram aos dezessete anos, pessoas que menstruaram aos onze anos, aos quatorze, aos doze,*

---

<sup>36</sup> Betinho (Herbert José de Sousa) foi um sociólogo brasileiro ativista dos direitos humanos. Morreu em 1997 com AIDS, foi contagiado com o vírus HIV devido a uma transfusão de sangue.

*depende. Nossos corpos não são iguais. Tem gente que pensa ‘minha mãe menstruou aos onze, então eu vou menstruar aos onze’, não necessariamente.*

*Profª. Sofia: - Ah, gente! Tem que saber também que não precisa ter relação sexual para menstruar, viu?*

*Profª. Flora: - Vou explicar aqui, presta atenção. Quando a menina nasce, o corpo dela já vai sendo preparado para uma de suas principais funções: ser mãe. Se prepara para dar outra cria. É assim que a humanidade continua até hoje, por causa da capacidade de reprodução que nós temos. Então o que acontece é que o corpo vai se preparando até a idade correta para ter filhos. (A professora Flora abre um dos banners que tem a ilustração do desenvolvimento dos corpos de meninas e meninos, há dois bebês, duas crianças, dois adolescentes e dois adultos, nus, cada um de um sexo). Igual você vê aqui (apontando o banner), o corpo do bebê é muito diferente do corpo da adolescente, uma diferença clara são os seios. Por exemplo, um bebê, se não tiver um lacinho ou uma roupa azul ou rosinha, dá pra saber se é homem ou mulher?*

*Crianças: - Não.*

*Profª Flora: - Pois é. Porque o bebezinho não dá para a gente identificar se olhar só a carinha, não dá pra saber se é homem ou mulher. Vai modificar a medida que vai envelhecendo. O que é a menstruação? O corpo da garota vem se preparando. Está lá o útero, porque ela é menina. Por exemplo, o homossexual pode ter uma aparência todinha de mulher, tudo, seio perfeito, cintura perfeita, tudo perfeito, na aparência. Mas ele não vai ter isso aqui (apontando o útero na ilustração), mas a mulher vai ter isso aqui: o útero, do aparelho reprodutor. O que acontece é que o aparelho vai amadurecendo e vai produzir óvulos, chega um momento que todo mês ele irá se preparar para uma gravidez. Aí o organismo da mulher vai esperar uma relação sexual e se o espermatozoide encontrar com o óvulo vai vir uma gravidez, mas se não houve relação sexual, não houve gravidez, esse bercinho que ficou aqui preparado (apontando o útero na ilustração) para receber o bebê se desmancha. Você pode perguntar: ‘professora, sai pedaço do útero?’ Não! O sangue que estava aqui preparando esse útero vai sair. Então não podemos dizer “A Flora está menstruada, então ela teve um relação sexual!” Não. Isso acontece naturalmente dentro do organismo. Certo? Sobre parar de menstruar, também não tem idade certa, tem mulher que para de menstruar com 40, outras com 70 ainda menstruam.*

*Então não tem uma idade certa para parar. Ah! Tem gente que fala ‘o sangue que sai da menstruação é fedido!’ Não! Enquanto ele está dentro do meu corpo é o mesmo sangue que vai sair se eu cortar o meu dedo.*

*Douglas: - Mas tem cheiro?*

*Profª Flora: - Se tem cheiro? Depende. Se eu coloquei o modess<sup>37</sup> agora e daqui uma horinha ele está sujo, eu tiro e jogo no lixo: não! Mas se eu coloquei na hora do almoço e vou tirar só seis horas da tarde: sim! Por que minhas axilas que eu lavei, coloquei desodorante, coloquei perfume antes de sair de casa, elas já estão com um cheirinho. Imagina lá que está com a calcinha, com a calça comprida, com o modess, todo abafado ali, vai estar com o cheirinho. A menstruação em si fede? Não! Vai ter o seu cheirinho como o suor tem, certo?*

***Rodrigo: - Tia, eu tenho a idade que eu tenho, aí tem uma menina que mora lá perto de casa, se nós dois tivermos relação sexual faz mal pra saúde? [02]***

*Profª Flora: - Não, querido. Não faz mal nenhum para saúde, mas só tem um problema...*

*Rodrigo: - Não, tia. Eu mesmo, na idade que eu tenho?*

*Profª Flora: - Não! Se sua dúvida é se por ter tido uma relação sexual vai ficar com uma doença no pênis ou a menina vai ficar com uma doença na vagina: não. Só se for igual a gente já falou, se não usar camisinha. E se não usar pode acontecer também da menina engravidar.*

*Rodrigo: - Mas se eu usar preservativo?*

*Profª Flora: - Então não! Não tem nenhum problema.*

*Profª Marina: - Mas a gente tem que fazer as coisas no momento certo. Tudo na vida tem a hora certa.*

*Rodrigo: - Mas quando é o momento certo?*

*Profª Flora: - O momento certo, de preferência, é quando você tem mais idade. Quase uns 20. Porque, por exemplo, uma garota começar a sua vida sexual aos 10 anos não é ideal, garotas de 10 anos tem que estar brincando, tem que estar sonhando, tem que estar imaginando como é as coisas, não já estar fazendo. Para depois não aprender de uma maneira muito dolorosa o que é uma gravidez fora de época. Porque depois que o bebê já está ali é aquele ditado “chorar sobre o leite derramado”. Ou seja, achar ruim e reclamar depois que já aconteceu não adianta*

---

<sup>37</sup> Modess é o nome da marca da primeira linha da absorvente higiênico que foi produzida no Brasil.

*mais. Sem contar todo o desgaste físico que é, o corpo de uma garota de dez anos ele não tem tamanhos para comportar um bebê, o peso, imagina? Olha para as suas colegas de dez anos, imagina uma menina dessas com um bebê de três quilos dentro da barriga, mais o peso dos seios que crescem por causa do leite que está sendo produzido. Coitadinha! Até para conseguir carregar isso é sofrido. Imagina! A gente pode fazer um teste e amarrar um saco de arroz de cinco quilos na barriga e ficar o dia todo, fazendo tudo com aquele saco de arroz amarrado, aí você imagina.*

*Profª Sofia: - E para ter um filho a gente tem que ter maturidade. E vocês ainda estão novos, vocês estão começando a compreender isso agora, ainda tem muita coisa para aprender, tem que ter calma.*

*Fábio: - Mas tem uma menina aqui na vila que tem 13 anos e tem filho.*

*Profª Flora: - Eu sei, mas não é só ela que tem filho com essa idade. Mas isso não quer dizer que porque ela teve o filho que o corpo dela estava preparado.*

*Profª Marina: - Porque quando a gente tem filho os órgãos dentro da gente saem do lugar. Vocês não lembram que a gente estudou os outros órgãos. Por exemplo, os rins saem do lugar, o coração também e tudo lá dentro aperta, por isso que a gente está falando de sofrer. Você não vê que no final da gravidez a mulher fica andando meio assim (ela encenou uma maneira de caminhar arrastada), ou fica com falta de ar? Fica inchada.*

As professoras continuaram falando sobre a gravidez e o parto, falando dos seus perigos. Falaram sobre a possibilidade do parto do prematuro, os riscos da cesariana, as dores do parto, os gastos com o bebê e todas as características negativas da gestação que atingem os corpos femininos são reforçadas para fazer com que as crianças entendam que uma gravidez na adolescência não é bem-vinda. Os meninos perguntaram sobre como é um parto cesariano, sobre onde é feito o corte e a anestesia, o que acabou culminando em várias crianças conversando ao mesmo tempo. A professora Flora pediu silêncio e detalhou o parto cesariano. Quando esse assunto se encerrou começou mais uma leva de perguntas.

***Douglas: - Tia, mas se a gente usar o pênis dentro da vagina da mulher e depois for difícil de tirar a camisinha? [03]***

(A risada entre as crianças foi geral)

*Profª Flora: - Olha! Espera um pouco gente, silêncio.* (A professora Flora foi até o

armário da sala e pegou um saquinho vazio para dindin<sup>38</sup>) *Olha! Eu costumo trazer um preservativo, mas dessa vez eu me esqueci, eu trago depois e mostro. O preservativo é emborrachado, não é isso aqui. Isso é um saco normal. O preservativo é como se fosse esse saquinho aqui, só que ele é emborrachadinho, molenguinho. Quando você vai colocá-lo no pênis, ele vai se acoplar, se ajustar (a professora enfiou uma caneta no saquinho de dindin), porque ele é emborrachado. Ele vai aderir. No que você tirar o pênis, vem junto o preservativo.*

*Douglas: - Mas não vai ser difícil de tirar?*

*Profª Flora: - Não, não vai ter nenhuma dificuldade. Você vai ter a relação sexual, quando acabar, o espermatozoide que poderia engravidar a mulher vai ficar no fundo do preservativo. Você vai tirar com cuidado do pênis e vai dar um nó, joga lá na lixeira e pronto. O preservativo é descartável, não pode ser usado de novo, é jogado fora.*

*Júnior: - Tia, e se você estiver fazendo relação sexual e não usar camisinha, aí você ficar com vontade de fazer xixi e mijar lá dentro?*

*Profª Flora: - Bom, eu quero pensar que ninguém vai fazer isso. Porque seria uma indelicadeza do moço, pois se ele está com vontade de urinar, ele para e vai urinar. Não tem que urinar dentro da moça. Vai ser bastante desagradável não só para a moça, como para ele. Isso faz parte de uma delicadeza com o outro.*

*Profª Marina: - E não é comum, viu, Júnior. Nunca ouvi falar disso.*

*Profª Flora: - Eu tenho 30 anos de casada e nunca ouvi falar também não.*

Depois a professora Flora informou sobre a existência da camisinha feminina, explicou que é parecida com o preservativo masculino, mas é colocada na vagina da mulher antes da relação sexual. A professora ainda explicou que, como no caso da camisinha masculina, a camisinha feminina deve ser retirada após a ejaculação.

*Fábio: - O que é ejaculação?*

*Profª Flora: - É o líquido que sai do pênis do homem, é o esperma que ele solta dentro da mulher. Mas ele não ejacula só dentro da mulher, o homem pode ejacular em outros lugares, na privada, no potinho para fazer exame.*

***Fábio: - E quando a mulher fica excitada ela faz o que? [04]***

---

<sup>38</sup> Também conhecido como sacolé, geladinho, gelinho ou chup-chup. O dindin (forma como é chamado em Brasília-DF) é o picolé artesanal preparado dentro de pequenos sacos plásticos.

*Profª Flora: - Depende. Estar excitada é estar desejoso de uma relação sexual. Talvez você e o Rodrigo podem estar imaginando que ficar excitado é só ficar com o pênis ereto. Mas não...*

*Fábio: - Não! Não estou não...*

*Profª Flora: - ...Até porque a mulher fica excitada, mas não tem um pênis para ficar ereto.*

*Júnior: - Mas se uma mulher fica excitada ela fica como?*

*Profª Flora: - Depende. Ela pode ficar só pensando em sexo. Ela pode ficar arrepiada. Ela pode ficar suada.*

*(As meninas riem e cochicham umas com as outras).*

*Fábio: - Acontece isso quando as mulheres ficam excitadas, professora?*

*Profª Flora: - Pode acontecer. Mas ela pode ficar apenas com vontade de fazer sexo. É porque no homem é mais visível, não é? Um dos sinais do homem, bem visível, é o pênis ficar ereto. O corpo dele está dizendo que ele está desejoso de uma relação sexual.*

***Rodrigo: - Professora, a mulher também solta espermatozoide? [05]***

*(Algumas crianças fazem em coro um som de reprovação – dããããã...)*

*Profª Flora: - Nunca! Quem é que produz espermatozoides, gente?*

*Crianças: - Os homens.*

*Profª Flora: - Mulher tem isso? (Ela aponta a ilustração dos testículos).*

*Crianças: - Não.*

*Profª Flora: - Então mulher nunca vai ter espermatozoide.*

***Mariele: - Mas professora, se a mulher for homossexual ela tem espermatozoides. [06]<sup>39</sup>***

*Profª Flora: - Gente, o que eu expliquei para vocês é que se um homem for homossexual ele vai parecer com uma mulher, mas não é mulher. Aqui no Brasil tem um caso de uma mulher que, em uma época, foi considerada a mulher mais bonita do Brasil, a Roberta Close, mas ela não nasceu mulher, ela não tem útero. Você olha e vê uma mulher, mas não é uma mulher. Isso aqui (apontando a vulva no banner) ela não tinha, ela tinha o de homem. Mas ela fez a cirurgia e tirou o pênis, como hoje em alguns países se faz, tirou o pênis e fez uma vagina. Mas o que é lá de*

---

<sup>39</sup> Mariele é a criança já mencionada anteriormente que tem um irmão travesti. A afirmativa dela informa que para ela o irmão travesti é mulher, no entanto, com órgãos sexuais masculinos e, por isso, com espermatozoides.

*dentro ela não vai ter, certo? O máximo que ela pode fazer é fazer uma cirurgia, não é feito em qualquer canto ou de qualquer jeito, tem um estudo psicológico, para que os médicos entendam que a alma da pessoa é feminina, que a mente e o emocional da pessoa realmente é de mulher, que por um acaso ela está em uma casca que é de homem, o corpo externo é de homem. Depois de fazer todo o estudo, essa pessoa vai retirar o pênis e será construída uma vagina. Ela vai ter uma relação sexual que o pênis vai entrar na vagina, como em qualquer mulher, mas ela não vai ter, internamente, nada de mulher. Certo?*

*Tatiana: - Professora, eu queria saber se a mulher quando está grávida pode ter relação sexual, se fizer encosta no bebê. Isso é verdade ou mentira?*

*Junior: - Dá uns cascudinhos!*

*(As crianças riem)*

*Profª Flora: - Não é verdade, não tem nada disso de encostar no bebê. A mulher pode ter a vida sexual normalmente. Mas, se, por exemplo, uma mulher engravidar e o útero é frágil, fácil de ser machucado, então o médico vai recomendar que evite a relação sexual. Não é porque alcança o bebê ou porque vai dar cascudinho no bebê, viu, Júnior? É porque pode ter um sangramento antes do tempo. Mas a mulher grávida pode ter relação sexual normal. (...) O que é Fábio? (Fábio, Rodrigo e Douglas estavam rindo muito e conversando entre eles)*

*Fábio: - É que Rodrigo falou assim...*

*Rodrigo: - Não, para! Se você falar eu nunca mais converso com você...*

*(Fábio continua rindo).*

*Profª Sofia: - Fala, Rodrigo.*

*Rodrigo: - Tá! Fala, Fábio, pode falar!*

*Fábio: - É que Rodrigo falou assim...*

*Rodrigo: - Ah, não, doido! Não fala, não!*

*(Fábio continuava dando gargalhadas)*

*Profª Flora: - Não! Esse circo eu não vou aceitar, ou fala a questão ou deixamos para lá a questão.*

*Rodrigo: - Não, não! Deixa para lá...*

A professora Flora pegou um absorvente higiênico que estava em cima da mesa e mostrou para as crianças, ela explicou como é usado, explicando como se cola na calcinha,

como retira, enrola e joga na lixeira. Flora foi passando com o absorvente higiênico pelas carteiras e quando chegou perto de Danilo, ele esquivou o corpo para se afastar do absorvente higiênico, a professora insistiu que ele tocasse, ele tocou e fez uma expressão de nojo, encenando que estava com ânsia de vômito. As outras crianças riram. A professora continuou passando pelas carteiras e as crianças continuaram rindo. A professora Flora explicou que o absorvente não tem nada de nojento, que estava limpo, mas se estivesse sujo ela não iria mostrá-lo. - *Uma garota fina, educada, enrola o modess e joga na lixeira, pois tem gente que usa o modess e deixa lá aberto na lixeira, fica aquela coisa lá sorrindo para a gente, não é para fazer assim. Certo? Enrola e joga na lixeira.* Explicou Flora. Ela explicou também que o absorvente higiênico é descartável, como a fralda descartável, mas que *antigamente* se usavam toalhinhas no lugar do absorvente higiênico, assim como se usavam fraldas de pano.

As crianças começaram a se dispersar e parecem não ter mais perguntas para fazer, então a professora Flora começou a revisar o conteúdo. Ela pediu silêncio e começou a falar dos órgãos genitais. Depois da revisão, a professora Flora perguntou: - *Gente, não ficou nenhuma dúvida, tem mais alguma coisa?* Fábio, Rodrigo e Douglas começaram, mais uma vez um falatório e risos.

*Profª Sofia: - Flora, eles estão falando sobre o líquido que sai da mulher.*

*Profª Flora: - Gente, o líquido que sai da mulher é uma lubrificação. É um líquido que sai para ajudar na penetração do pênis. Como eu já falei, não é uma ejaculação, é um líquido que lubrifica a mulher. As pessoas brincam e dizem que a mulher ficou molhadinha, não é? Pois é isso, é o líquido que lubrifica.*

*Fábio: - Mas ele falou que a mulher ejacula.*

*Rodrigo: - Mentira! Para, eu não falei nada...*

(Os meninos começaram a discutir um com o outro)

*Profª Flora: - Rodrigo, vamos combinar aqui. Não precisa dizer quem falou, é só falar assim “eu soube que...”. E aí pode falar. Estou te ouvindo.*

***Rodrigo: - É que uma pessoa viu em um vídeo que a mulher teve uma ejaculação.***  
**[07]**

*Profª Flora: - Por favor, não diga mais isso. As mulheres não soltam espermatozoides, pois mulheres não produzem espermatozoide. Mulher não produz,*

*então não tem como ejacular.*

*(As crianças começaram a conversar todas juntas e não se ouvia mais nada)*

*Douglas: - Não, tia! É porque o vídeo tem uma mulher que... Tem um homem que está tendo relações sexuais com uma mulher e eles não estão usando camisinha, aí o homem está com o pênis dentro da vagina da mulher e assim, no lado assim, sai o líquido.*

*Profª Flora: - Ah! O Douglas explicou. Não é a mulher que ejacula, o que vocês viram foi a ejaculação masculina. Presta atenção! (A professora pegou novamente o saquinho para dindin, encheu de água) Dois corpos não ocupam o mesmo lugar, faz de conta que o saquinho é a vagina e a canetinha é o pênis, (ela enfiou um caneta hidrocor grossa dentro do saquinho e fez a água transbordar) foi isso que vocês viram. Pode acontecer? Pode. Essa situação é porque não tem camisinha, então ejaculou na vagina e vazou na vagina.*

*Rodrigo: - Tia, mas tem no vídeo que o homem tirou o pênis e o líquido saiu assim da mulher.*

*Profª Flora: - Mas é como eu falei, é o líquido do homem que estava dentro dela.*

*Rodrigo: - Mas saiu longe.*

*Profª Flora: - Bom, Rodrigo, eu não posso agora mudar a ciência e dizer que a mulher ejacula. O meu papel aqui é dizer o que eu sei e o que eu sei é isso.*

O assunto foi encerrado e a professora Flora falou novamente sobre as mudanças nos corpos e sobre os pelos que irão aparecer com o passar do tempo. Ela explica que cada um se desenvolverá ao seu tempo e diz para as crianças não se apavorarem porque um coleguinha está se desenvolvendo mais rápido do que o outro. Então surge a última pergunta.

*Lucas: - Tia, eu queria fazer uma pergunta, mas não sei como falar.*

*Profª Flora: - Fale, eu te ajudo.*

*Lucas: - É porque as pessoas falam que se a gente ficar mexendo assim no pênis que nasce cabelo na mão, é verdade?*

*Profª Flora: - Você fala sobre se masturbar. Não, não é verdade, não nascem pelos.*

***Lucas: - E menina também masturba? [08]***

*Profª Flora: - Sim.*

*Lucas: - Mas como, se ela não tem o reto? (Lucas fez um gesto com o indicador*

traçando uma linha de sua pélvis para frente, indicando o pênis).

*Profª Flora: - Ela toca os órgãos sexuais dela, igual os homens tocam os deles. O que é a masturbação? Não é você mesmo dar a satisfação sexual para você? Então, é isso. Você, numa relação sexual, não vai ter sua satisfação sexual dentro da vagina da mulher? Mas na masturbação você vai ter satisfação com sua mão. A mesma coisa a mulher, a satisfação sexual da mulher não é com o pênis do homem? Então ela pode se masturbar com os dedos.*

*Júnior: - Ou então com um pênis de borracha.*

(As crianças riram)

*Profª Flora: - Também.*

A professora Flora terminou falando sobre a higiene dos órgãos genitais, o sinal tocou e as professoras encerraram a aula. É evidente o destaque participativo dos meninos sobre o assunto, a maioria das perguntas foi feita por eles. No decorrer da narrativa destaquei e enumerei oito pontos colocados pelas crianças, a partir desses pontos e seus desdobramentos pretendo suscitar algumas reflexões para pensar sobre o que as crianças sabiam e o que as professoras consideraram relevantes que elas soubessem. Não pretendo esgotar todas as reflexões possíveis acerca dessa densa narrativa sobre a aula de sistema reprodutor. Entretanto, considere que registrar quase integralmente a aula seria uma forma de fazer conhecer essa experiência acerca de gênero e sexualidade tão rica.

Quanto às questões que utilizarei como base para minhas reflexões, elas serão reproduzidas e numeradas abaixo, para as acessarmos facilmente.

[01] Douglas: - Ele quer saber por que existe camisinha com sabor.

[02] Rodrigo: - Tia, eu tenho a idade que eu tenho, aí tem uma menina que mora lá perto de casa, se nós dois tivermos relação sexual faz mal pra saúde?

[03] Douglas: - Tia, mas se a gente usar o pênis dentro da vagina da mulher e depois for difícil de tirar a camisinha?

[04] Fábio: - E quando a mulher fica excitada ela faz o que?

[05] Rodrigo: - Professora, a mulher também solta espermatozoide?

[06] Mariele: - Mas professora, se a mulher for homossexual ela tem espermatozoides.

[07] Rodrigo: - É que uma pessoa viu em um vídeo que a mulher teve uma ejaculação.

[08] Lucas: - E menina também masturba?

As dúvidas das crianças lançam luz sobre pontos dissociados sobre o aprendizado da sexualidade, que separa o que elas querem saber sobre sexualidade e o que as professoras buscam ensinar sobre sexualidade. Entendo como pontos dissociados explicitados nesta seção: (a) a dissociação do sexo em sexo-prazer e sexo-reprodução e (b) a dissociação do saber sobre sexualidade em saber empírico e saber teórico. Chamo de saber empírico o que as crianças sabem por experiência ou por observação e de saber teórico o conhecimento científico acessado pelas professoras para ensinar às crianças. As perguntas 01, 02, 03, 04 e 08 perguntam sobre sexo-prazer; já as perguntas 05, 06 e 07 indicam um tipo de saber empírico das crianças.

#### *Sexo-prazer versus sexo-reprodução*

A questão 01 busca informação sobre qual a função das camisinhas com sabor. Uma resposta pontual seria afirmar que a camisinha com sabor existe para ser usada no sexo oral. Assim, a felação seria realizada com segurança para a saúde de homens e mulheres. Doenças sexualmente transmissíveis também são transmitidas por sexo oral. No entanto, não foi essa a resposta obtida pelas crianças. Essa informação pontual foi preterida em função de uma resposta esquiva em que a camisinha com sabor foi caracterizada como um incremento para a vida sexual de casais. Informar sobre o uso da camisinha com sabor para compor o sexo oral seria informar para além do sexo-reprodução, seria focalizar o sexo-prazer. Por mais que as professoras não consigam escapar completamente de afirmar que o prazer sexual existe, elas não desviam o foco da reprodução e ensinam sobre ela. O sexo-prazer, como é perceptível no discurso de Marina acima, poderia trazer desconforto a familiares e incluí-lo na aula não poderia ser justificado, já que o sexo-prazer não é conteúdo do livro didático.

Outro receio vivenciado pelas professoras dentro da escola ao falar sobre sexualidade é apontado por Louro (2000), ela diz que, muitas vezes, as professoras consideram que falar sobre sexualidade – principalmente sobre prazer sexual – pode ser percebido como incitação das crianças ao ato. Nesse sentido, podemos pensar sobre a estratégia de resposta das professoras quando as questões indicam busca por informações acerca da iniciação

sexual. Tanto a questão 02 quanto a questão 03 indicam perguntas desse cunho.

Ao responder essas questões, as professoras reforçaram o perigo de uma gravidez precoce. Contudo, suas falas reforçavam, sobretudo, os aspectos negativos da gravidez sobre os corpos das meninas. Dentro desse discurso podemos identificar algo recorrente nas discussões de gênero: o legado da reprodução cai sobre os corpos femininos. Não há dores e nem aspectos negativos, punições, sobre os corpos masculinos. Essas consequências negativas da fecundação sobre os corpos femininos muito nos diz – como já vimos – sobre as relações de gênero. O fardo é carregado pela mulher e não compartilhado com o homem. O homem é sensibilizado pela dor do fardo feminino e através dessa sensibilização com a mulher-vítima ele pode escolher fazer diferente. Ao mesmo tempo, a maternidade é exaltada: é dito que o corpo se prepara, o útero grávido é metaforizado como *bercinho*, alude-se, ainda que não explicitamente, à efetivação da maternidade como sofrimento. O objetivo da fala da professora é apresentar e sublinhar a gravidez precoce das adolescentes como negativa, mas este objetivo acaba obscurecendo aspectos positivos da gravidez; somente há dores e pesos a serem carregados pelas mulheres. De outro lado, não se atribui peso, dor ou responsabilidade aos homens.

A preocupação com a iniciação sexual de adolescentes vinculada ao risco da gravidez precoce não é algo exclusivo entre as professoras. Se acessarmos estudos como aquele realizado pelo Projeto GRAVAD<sup>40</sup>, encontraremos também essa mesma preocupação. Bozon e Heilborn (2006), pesquisador e pesquisadora no referido projeto, explicam que:

Com frequência a mídia e a opinião pública expressam a ideia de que os jovens no Brasil têm hoje em dia uma tendência aparentemente incontrolável à precocidade sexual, o que acarretaria múltiplas consequências negativas. (...) A análise dos dados da nossa pesquisa conduz à hipótese inteiramente diferente: a iniciação sexual não se dá de forma tão precoce e continua a se realizar em um contexto bastante estruturado, por vezes rígido, sobretudo no que diz respeito às relações entre homens e mulheres (idem, p. 155).

Embora existam vários relatos e casos contados na mídia ou por pessoas de nosso convívio social acerca de meninas que ficaram grávidas precocemente, o estudo realizado

---

<sup>40</sup> O projeto Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil (Pesquisa GRAVAD) foi elaborado, originalmente, por Maria Luiza Heilborn (IMS/UERJ), Michel Bozon (INED, Paris), Estela Aquino (MUSA/UFBA), Daniela Knauth (NUPACS/UFRGS) e Ondina Fachel Leal (NUPACS/UFRGS). A pesquisa foi realizada por três centros de pesquisa: Programa em Gênero, Sexualidade e Saúde, do IMS/UERJ; Programa de Estudos em Gênero e Saúde do ISC/UFBA; e Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde, da UFRGS.

pelo GRAVAD informa que essa precocidade na iniciação sexual e o vínculo com iminente gravidez não é um dado generalizante. Contudo, “a sexualidade que ‘entra’ na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida” (Louro, 2000, p. 55).

Se escapar do sexo-prazer parece ser uma tarefa difícil quando o assunto é sexo-reprodução, quando o assunto se torna a masturbação, falar sobre sexo-prazer se torna irremediável. As questões 04 e 08 apresentam dúvidas dos meninos sobre a manifestação da excitação no corpo feminino. A excitação feminina, como sugere a professora Flora, não é evidente como a excitação masculina. No vídeo da teleaula as crianças ouviram que *durante a excitação sexual o clitóris ganha sangue e fica avermelhado, aumenta de tamanho e provoca a sensação de prazer*. Laqueur (2001) também nos fala sobre clitóris e como ele compõe o quadro de excitação feminina. “O clitóris fica ereto, o fluxo do sangue venoso é comprimido e a genitália externa torna-se intumescida” (idem, p. 220). Ele continua explicando sobre a excitação feminina, fala sobre a lubrificação e o aumento do fluxo sanguíneo na região genital. Informações que Laqueur (2001) obteve a partir da ciência de Albrecht Von Haller, quem ele chama de um dos gigantes da ciência biológica do século XVIII.

Contudo, quando se trata do diálogo com crianças que perguntam, as professoras respondem às perguntas sobre a excitação masculina diferentemente do que respondem em relação à excitação feminina. Indicam os processos corporais masculinos da ereção, quando se dá a excitação masculina. Sobre a excitação feminina, não indicam os processos da intumescência, que não é perceptível sob as roupas. A professora Flora buscar explicar a excitação feminina perceptível explicando que a mulher *pode ficar arrepiada, pode ficar suada*. Estamos novamente diante do ocultamento da excitação feminina baseada na invisibilidade da genitália feminina quando em relação com a genitália masculina, que pode ser percebida. O aprendizado científico sobre sistema reprodutivo é permeado pelo aprendizado de moralidades diferenciadas em relação ao sexo-prazer baseando-se nas percepções acerca do sexo/genitália que refletem em valores morais que incidem sobre as pessoas marcando as diferenças de gênero.

Laqueur (2001) também nos deixa algumas pistas sobre a aparente inexistência, silenciamento científico e invisibilidade social da masturbação feminina. No século XVIII, a masturbação, assim como a prostituição, foi constituída como um vício. Vícios

essencialmente masculinos, haja vista que Laqueur (idem) nos conta fatos científicos do século XVIII que evidenciam a falta de interesse de mulheres pelo prazer sexual. Às mulheres restava o autocontrole e não se entregar a paixões descontroladas, próprias dos homens. Ademais, se a excitação da mulher parece ser oculta é coerente a busca dos meninos por saber onde se materializa a masturbação. Nesse sentido, a professora informa que, ao se masturbar, as meninas, assim como os meninos, também tocam sua genitália. Aqui, ainda que não se responda sobre o sexo-prazer, se declara que a masturbação feminina existe, diferentemente do conhecimento científico de séculos passados.

Diante da tentativa das professoras em ensinar sobre sexo-reprodução, as crianças parecem fazer com que o sexo-prazer roube a cena. Focalizar o ensino sobre sexualidade no sexo-reprodução possibilita conjugar ciência e moralização dos corpos sexuados e púberes das crianças. Informar sobre os malefícios da gravidez sobre os corpos femininos, enfatizando a violência que essa situação causará, é uma maneira de coibir a temida iniciação sexual precoce.

Se as professoras buscavam ensinar sobre a função reprodutora dos órgãos genitais, as crianças buscavam saber sobre como sentir prazer através desses mesmos órgãos. O processo vivido por crianças e professoras sobre o conhecimento acerca da sexualidade na escola experimenta essa marcante dissociação em sexo-prazer e sexo-reprodução.

#### *Saber empírico versus saber teórico sobre sexualidade*

Como eu já pontuei mais acima, a aula de sistema reprodutor é a primeira aula que as crianças têm sobre sexo – genitália e cópula – na escola. Contudo, afirmar que esta é a primeira aula de suas vidas acerca desse assunto não quer dizer que as crianças já não saibam sobre sexualidade previamente. Através de suas pesquisas cotidianas e da circulação de saberes entre elas, as crianças aprendem, mesmo antes da referida aula, sobre sexualidade. As questões 05 e 07 nos informam sobre essa busca dos meninos acerca de conhecer o sexo. Alguém teve contato com um vídeo provavelmente pornográfico e/ou de curiosidade e divulgação de conhecimento científico sobre sexo, que informa que mulheres ejaculam – o que é confundido com soltar espermatozoides, já que um pouco antes de falarem sobre a ejaculação de mulheres, a ejaculação havia sido explicada como o ato de liberar o esperma. A professora Flora afirmou que isso não acontece e disse ainda: - *Eu não posso agora mudar a ciência e dizer que a mulher ejacula. O meu papel aqui é dizer o*

que eu sei e o que eu sei é isso.<sup>41</sup> María Elvira Díaz Benítez (2010) traz em seu texto elementos que nos possibilitam repensar a existência da ejaculação feminina. A antropóloga realizou uma pesquisa a respeito dos bastidores dos filmes pornográficos brasileiros. Em seu livro Díaz-Benítez (2010) afirma ter presenciado em campo a ejaculação feminina de uma atriz e conversou com o diretor do filme sobre o ocorrido. O diretor informou que a ejaculação feminina é rara, mas existe, no entanto, as atrizes costumam se envergonhar dessa capacidade de seus corpos. O diretor explica a ejaculação feminina para Díaz-Benítez (2010) caracterizando-a como a produção de maior líquido lubrificante durante o orgasmo feminino. No entanto, o diretor não fala sobre a ejaculação feminina *sair longe*, como afirmou Rodrigo.

Considero que o vídeo que foi visto por Rodrigo apresentava um *squirting*. Estudos médicos<sup>42</sup> recentes sobre sexualidade diferenciam a ejaculação feminina do *squirting*. A ejaculação feminina seria a liberação de um fluido muito escasso, grosso e esbranquiçado da próstata feminina e o *squirting* (em português, esguichar) seria a expulsão de um fluido diluído da bexiga urinária. Provavelmente, Rodrigo, Fábio e Douglas estavam falando sobre este último quando questionavam sobre a ejaculação feminina. Contudo, a professora pôde dizer somente o que sabia, de acordo com a conceituação de ejaculação como produção de esperma. De outro lado, toda a recente insistência sobre a ejaculação feminina, combinada ou não com *squirting*, e a curiosidade que suscita parece apontar que o orgasmo feminino somente alcançaria o mesmo status do orgasmo masculino, se ejaculação houvesse. Mas há uma simultânea e diferente interpretação: a de que as fronteiras entre as diferenças de prazer atribuídas ao sexo masculino e feminino estão diminuindo.

A pergunta de Rodrigo, sobre se homem e mulher têm ejaculação, aponta que há, por parte de um menino curioso e desejoso de saber, um entendimento prévio não explícito de que homens e mulheres podem ter sexo-prazer. E há plasticidade para considerar que mulher também produz espermatozoides, já que ejacula. Assim, se toda a orientação da teleaula é ensinar a diferença do aparelho reprodutor masculino e do aparelho reprodutor feminino como fatos naturais e universais, com correspondentes diferenças de gênero naturalizadas porque derivadas das diferenças de sexo, as perguntas das crianças púberes

---

<sup>41</sup> Assim como a professora Flora, eu também não tinha conhecimento sobre as perspectivas científicas acerca da ejaculação feminina e do *squirting*. Contudo, busquei, depois daquela aula, informações para tentar compreender do que falavam os três meninos: Rodrigo, Fábio e Douglas.

<sup>42</sup> Ver, como exemplo, o artigo de Aberto Rubio-Casillas e Emmanuele Jannini intitulado ‘*New insights from one case of female ejaculation*’ publicado no *The journal of sexual medicine* em 2011.

apontam sua abertura para pensar gêneros relacionados a sexos-prazeres não tão demarcados.

Outro ponto relevante a se considerar sobre o saber empírico acerca da sexualidade é a compreensão de Mariele, ponto 06, que nos diz que *se a mulher for homossexual ela tem espermatozoides*. Mariele é a aluna que Sofia mencionou ter um irmão travesti que quer mudar de sexo. A afirmativa de Mariele me parece dizer que ser mulher não está condicionado à genitália. É possível considerar que seu irmão nasceu homem, mas Mariele parece considerá-la uma mulher com órgãos genitais masculinos. Butler (2008) nos fala sobre isso quando aponta que é o gênero que define o sexo. Se uma pessoa em corpo de homem se sente uma mulher, ela será uma mulher. As compreensões e saberes das crianças a respeito da sexualidade não se restringem ao conhecimento teórico-científico que lhes são ensinados em contexto escolar. As experiências das crianças acerca de gênero, sexo – genitália e cópula – e seus corpos sexuados são afetados pelas suas relações sociais. Assim, a relação de Mariele com o irmão (se consideramos seu corpo masculino) fez com que ela compreendesse que “ele” é mulher. Isto é, o “irmão” é para ela irmã, mulher homossexual com produção de espermatozoides. Há assim uma abertura para o entendimento da proliferação de gêneros e formas de sexualidade para além da dualidade fixa entre sexo/gênero masculino versus sexo/gênero feminino, tal como posta na teleaula da dupla e fixa dicotomia sexual e de gênero.

Os saberes empíricos das crianças sobre sexualidade podem vir de várias fontes, desde a observação do que acontece em um vídeo erótico assistido em segredo na internet ou por experiências diárias com familiares. A aula sobre o sistema reprodutor é apenas mais um lugar para se saber sobre sexo e para tirar dúvidas. As crianças se informam sobre sexo em diferentes lugares, elas assistem a um programa de TV, como o Fábio sugeriu ao Douglas no trecho do diário de campo que apresentei no início da lição. As crianças observam os seus familiares, ouvem o que eles dizem e buscam compreender as informações que recebem por meio deles.

O que as crianças saberão sobre sexualidade não se esgotou naquela aula, surgirão novas questões e elas continuarão a procurar novas fontes para saná-las. A aprendizagem sobre sexualidade se dará continuamente, entre saberes compartilhados e dúvidas cotidianas, no entranhado das relações sociais, afetivas e emocionais e nos modos como vivenciam e vivenciarão o entendimento de sexo-prazer e sexo-sentimento.

Contudo, não há como não apontar que o conhecimento científico sobre sexo, inventa e naturaliza a ideia de um sexo marcado e produtor de sexualidades dicotômicas e de gêneros dicotômicos, que funda uma moralidade sexual diferenciada e desigual segundo o gênero. De outro lado, o ensino sobre sexo na escola introduz uma legitimação sobre assunto “perigoso” no sentido de Mary Douglas (1991) e abre espaço para as perguntas incessantes e interessadas de meninos e meninas.

## **Derradeiras considerações:**

Sobre as lições que aprendi

---

Ao chegar às páginas finais dessa trajetória de escrita comecei a recordar de mim na puberdade e de minha pesquisa pessoal sobre sexualidade naquele momento. Antes da puberdade eu não tinha muito interesse sobre o assunto – ou me estimularam a não tê-lo – e com a puberdade, mais ou menos na idade das crianças da última lição, dez a doze anos de idade, a vontade de saber surgiu com as novas experiências que meu corpo em transformação incitava. Eram seios que surgiam doloridos, menarca, primeira paixão e pelos aparecendo no púbis e axilas. Pude perceber, ao conviver com as crianças, que elas vivenciavam sensações e curiosidades parecidas com aquelas que eu mesma vivenciei.

Naquele período da minha vida, minha fonte de pesquisa eram revistas para o público adolescente feminino, principalmente duas: *Atrevida* e *Capricho*. Eu consumia as revistas buscando respostas para as perguntas que não eram feitas para ninguém, por constrangimento e por saber que sexo não era assunto para criança. Eu e minhas amigas (ocasionalmente, também amigos) conversávamos sobre sexo, virgindade e ‘primeira vez’, compartilhávamos o que sabíamos à medida que crescíamos. Lembrar das minhas próprias experiências como criança púbere surgiu como um recurso para refletir sobre a perspectiva que atravessa toda esta dissertação, a saber: as crianças aprendiam a respeito de sexualidade impulsionadas pelos seus corpos sexuados.

Quando eu estava na escola com as professoras e as crianças, eu vi meu projeto de conhecimento se tornar solúvel à minha frente por causa de suas perguntas e dos encontros que não pude evitar. As experiências que esses encontros proporcionaram transformaram o meu projeto não apenas no exato tempo de seu acontecimento, mas também posteriormente, quando eu refletia sobre elas para visualizar os caminhos a seguir durante minha escrita. Ao escrever esta dissertação escolhi refletir sobre todo o conhecimento possível através desses encontros e eu não poderia deixar de ressaltar que durante os encontros, que envolviam o aprendizado das crianças, eu aprendia. As lições que aprendi –

que estão divididas em quatro nesta dissertação – estão alinhavadas por um só fio: o aprendizado.

O aprendizado das crianças acerca de gênero e sexualidade tornou-se relevante quando a curiosidade das crianças púberes a respeito de seus corpos sexuados passou a ser uma constante nas falas das professoras. Se as crianças buscavam conhecer sobre sexo – genitália e cópula – muitas delas o faziam cientes das diferenças entre os corpos sexuados dos meninos e das meninas. Embora elas quisessem saber sobre seus próprios corpos sexuados, elas também buscavam conhecer o corpo sexuado diferente do seu próprio, por exemplo, quando os meninos quiseram compreender a masturbação feminina.

Certamente, a presença do corpo sexuado das crianças púberes é irrevogável no texto. Os corpos das crianças surgem por meio das experiências possíveis através de seus sentidos, emoções e afetos. Ainda que as experiências das crianças e das professoras apontem para marcas dicotômicas do gênero conectadas aos dicotômicos corpos sexuados, é quando as crianças expressam seu conhecimento acerca da sexualidade apreendido por meio de diferentes relações sociais que essas marcas, antes com aspecto fixo, manifestam-se fluidas, flexíveis. Os aprendizados da sexualidade e do seu aspecto relacional, por exemplo, podem acontecer através das experiências de vínculos afetivos que descolam as marcas de gênero dos corpos sexuados para as emoções relacionais que conectam pessoas nesse jogo de atrair e ser atraído tão peculiar às relações de gênero e sexuais.

Os momentos relacionais vivenciados pelas crianças em contexto escolar expressam um aprendizado processual e sequencial no que se refere à sexualidade. Processual porque é ininterrupto e sequencial por ser mediado pela constante lembrança das professoras de que há um tempo certo para cada coisa; tempo certo para saber que o sexo dos meninos difere do sexo das meninas, tempo certo para namorar, tempo certo para estudar e, finalmente, tempo certo para se relacionar sexualmente.

As mudanças em seus corpos púberes são os primeiros sinais de que o tempo legítimo para essas novas experiências localizadas em seus corpos está em vigor ou logo vigorará. Aprender sobre sexualidade ocorre através das relações entre crianças que buscam saber – perguntam – porque vivenciam em seus corpos a imprevisibilidade de experiências sensíveis e que envolvem o sexo – genitália e cópula. O conhecimento sobre sexualidade acessado por meninos e por meninas conjuga mente e corpo, racionalidade e emoção. Ao perguntar as crianças manifestam seus interesses em saber. Foram as suas perguntas que evidenciaram quão imprecisas são as fronteiras entre as dicotomias –

masculino/feminino, razão/emoção, natureza/cultura – que muitas vezes marcam as discussões de gênero e sexualidade. Sentir e saber sobre sexualidade só é possível através das experiências corporificadas. Essas experiências ocorrem por meio do encontro entre diferentes saberes sobre gênero e sexualidade que são compartilhados cotidianamente; esse encontro pode ocorrer em contexto escolar, em casa, na praça ou em qualquer outro espaço em que momentos relacionais possam ser vivenciados pelas pessoas.

Lançar luz sobre as perguntas das crianças é uma maneira de evidenciar o que elas sabem e fazer com que o processo de aprendizagem delas seja compreendido como resultado da pesquisa cotidiana que elas fazem e das relações estabelecidas com outras pessoas. Se as crianças perguntam, elas (re)inventam saberes. Nesse emaranhado entre o conhecimento científico e seus saberes cotidianos elas aprendem não apenas sobre determinado assunto, como o sexo, mas aprendem a compartilhar conhecimento adquirido. Inventar o sexo tem a ver com o conhecimento científico do século XVIII que produziu o saber sobre dois sexos, onde a genitália passou a ser o fundamento dos dois gêneros, como bem o apontou Laqueur, e que é vigente hoje, embora com ressignificações. Mas, para mim, está claro que o sexo é reinventado material e ideologicamente nas experiências cotidianas de aprendizagem das crianças.

Com isso, eu quero dizer que nesse processo (re)inventivo da aprendizagem das crianças é possível aprender que homens menstruam, mulheres possuem espermatozoides, pênis transforma-se em vagina, mulheres lutam e homens cuidam. As fronteiras da diferença sexual são solúveis e esse tipo de reflexão alcança os saberes das crianças. Ao reinventar o sexo, os saberes/perguntas das crianças seguem ou se articulam com a movimentação social da proliferação de gêneros para além do masculino e feminino que se dá no contexto extramuros e que lhes chega através de suas relações sociais. Ao reinventar o sexo, os saberes/perguntas das crianças seguem também a movimentação pela diminuição das fronteiras de atributos fixos e diferenciados aos gêneros, que também lhes chegam através dos relacionamentos entre meninos e meninas na escola e através das perguntas-respostas das professoras. No contexto escolar, as meninas não somente se enamoram, mas realizam gestos e atos de iniciativa amorosa ainda que desencadeiem dramas.

Se reinventam o sexo, as crianças também vivenciam e aprendem o sexo como fundamento da diferença fixa e desigual dos gêneros. Aprendem habilidades que diferenciam os gêneros entre si a partir do que se espera do seu sexo, tal como percebido

pelas professoras: *meninas cochicham, menino é marrento, anda tipo bandido e protege as meninas brigando com outros meninos*. São estimuladas a não se distinguirem dos atributos de gênero esperados em função de seus corpos sexuados.

As crianças observam, ficam atentas e fazem de suas experiências maneiras de compreender as informações contraditórias ao seu redor entre, de um lado, valores de igualdade de gênero e de valorização da sexualidade e do amor romântico para homens e mulheres, e de outro lado, valores tradicionais de uma diferença sexual naturalizada e esperada como fixa, em torno do “código relacional da honra”, que supõe o controle das mulheres pelos homens/maridos/namorados/pais/irmãos e que pressupõe que o sexo-prazer é e deve ser desigual para homens e mulheres.

Embora as professoras tenham receio em avançar diante da autoridade familiar, as crianças o fazem. Embora algumas meninas ainda estejam aprendendo que devem se envergonhar diante do sexo (tapando os olhos, por exemplo) e que os meninos aprendam que devem mostrar que tudo querem saber e que podem fazer zombaria a respeito do que se fala sobre sexo, devemos levar em consideração que a aprendizagem sobre sexualidade não se restringirá ao que elas e eles aprenderam quando meninas e quando meninos. Mulheres e homens continuam aprendendo sobre gênero e sexualidade cotidianamente.

## Referências

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, v. 95, p. 162, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Faksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.

ARIÈS, Philippe, e BÉJIN, André. *Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

AZEVEDO, Thales. Namoro à antiga. In: Figueira, Sérvulo e Velho, Gilberto (Coords.). *Família, Psicologia e Sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981

BATESON, Gregory. *Naven: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas*. São Paulo: EdUSP, 2008.

BELL, Hooks. “Eros, erotismo e o processo pedagógico”. In.: LOPES, Guacira Louro. *O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BORGES, Antonádia. 2013. Mulheres e suas casas: reflexões etnográficas a partir do Brasil e da África do Sul. *Cadernos Pagu* [online]. 2013, n.40, pp. 197-227. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332013000100006>.

\_\_\_\_\_. Pesquisa etnográfica com jovens e crianças na cidade do Recanto das Emas–DF. *Revista Espaço Acadêmico* 9.105 (2010): 20-29.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema educativo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. A Escola Conservadora: As Desigualdades Frente à Escola e à Cultural. *Educação em Revista*. FAE/UFMG. Dez. 1989.

BOZON, Michel e HEILBORN, Maria Luiza. “Iniciação à Sexualidade: Modos de Socialização, interações de Gênero e Trajetórias Individuais”. In.: HEILBORN, Maria Luiza et al (Ed.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Garamond e Fiocruz, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

- CALAF, Priscila Pinto. *Criança que faz criança: (des)construindo infância e sexualidade com meninos e meninas de rua*. 2009. Dissertação de Mestrado. Dissertação de mestrado, Brasília, PPGAS/DAN/UnB.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CARVALHO, José Jorge de. O Jogo das Bolinhas de Vidro: Uma Simbólica da Masculinidade. *Anuário Antropológico/87*, 1987, pp. 191-222.
- CARVALHO, Letícia. *Dos Autos da Cova Rasa*. A identificação de corpos não-identificados no Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro, 1942-1960. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2007.
- CASAGRANDE, Joseph B. (Edit). 1960. *In The Company of Man: twenty portraits by anthropologists*. New York: Harper.
- CLIFFORD, James. *A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- COELHO, Christiane Machado. Utopias Urbanas: O Caso de Brasília e Vila Planalto. *Cronos*, Natal-RN, v. 9, n. 1, p. 65-75, jan./jun. 2008
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- \_\_\_\_\_. "Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa." *Revista Perspectiva* (2005): 485-515.
- \_\_\_\_\_. "Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena." *Cadernos de Educação Escolar Indígena* 3.1 (2004): 94-111.
- COHN, Clarice. "A Experiência da Infância e o Aprendizado entre os Xikrin". In.: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; e NUNES, Angela (orgs). *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- DA MATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Vol. 7. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- DEL PRIORE, Mary. *Pequena história de amor conjugal no Ocidente Moderno*. Estudos de Religião, v. 21, n. 33, p. 121-135, 2007.
- DÉPÊCHE, Marie-France. Reações hiperbólicas da violência da linguagem patriarcal e o corpo feminino. In.: STEVENS, CM; SWAIN, TN; THURLER, AL (orgs). *A construção dos corpos: Perspectivas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008.

DÍAZ-BENITEZ, María Elvira. *Nas redes do sexo: os bastidores do pornô brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DINIZ, Cassianne Campos. *Entre a Boneca e o Carrinho: uma etnografia da construção de identidade de gênero em crianças em uma creche de Montes Claros/MG*. Monografia de conclusão do curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Minas Gerais, Montes Claros. 2004.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo: ensaios sobre as noções de poluição e tabu*. Lisboa, Edições 70, 1991.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: Madeira, Felícia Reicher (org.). *Quem mandou nascer mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 345-402.

DURKHEIM, E. *A Educação Moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Uma história dos costumes*. São Paulo: Editora Zahar, 1994.

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009 (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>)

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. *Cadernos de Campo* (São Paulo, 1991), Brasil, n. 13, p. 155-161, mar. 2005.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao estudo folclóricos e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pró-Posições*, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.

FERREIRA, Vinícius Kauê e ARISI, Bárbara. Bem Vindas e Bem Vindos a Novos Debates. *Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia*, n. 01. S.d. Disponível em: <http://novosdebates.abant.org.br/> Acessado em 22/02/2014

FISHMAN, Sterling. The History of Childhood Sexuality. *Journal of Contemporary History*, Vol. 17, No. 2, Sexuality in History. (Apr., 1982), pp. 269-283.

FLECK, Ludwik. *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 1999, n.10, pp. 58-78

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

\_\_\_\_\_. O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". *Cadernos de Campo* (São Paulo, 1991), Brasil, n. 7, p. 205-235, mar. 1998. ISSN 2316-9133.

HACKING, Ian. Kind-making: the case of child abuse. In.: Hacking, Ian. *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press, 1999.

HARAWAY, Donna J. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In.: HARAWAY, D. J., TADEU, T., KUNZRU, H. *Antropologia do Ciborgue: As vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. p. 35-118.

HEILBORN, Maria Luiza. "Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis". In.: HEILBORN, Maria Luiza et al (Ed.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Garamond e Fiocruz, 2006.

HÉRITIER, Françoise. *Masculino/Feminino II: Dissolver a Hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

\_\_\_\_\_. *Masculino/Feminino: O Pensamento da Diferença*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R.; DE FREITAS, Britta Lemos. *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. *The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002. p. 41-59.

KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

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

LARAIA, Roque de Barros. Candangos e pioneiros. *Série Antropologia*, v. 203, 1996.

LE BRETON, David. *As Paixões Ordinárias: Antropologia das Emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEVINE, Robert A. Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 247-260, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Ilusão Arcaica. In.: *As Estruturas Elementares do Parentesco*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes. 2003. Pp. 123-136.

\_\_\_\_\_. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: LOURO, G.L., FELIPE, J., GOELLNER, S. V. (orgs). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008B.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2008A.

LOWENKRON, Laura. *O monstro contemporâneo: a construção social da pedofilia em múltiplos planos*. 2012. Tese de Doutorado. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional/UFRJ.

MACHADO, Lia Zanotta. *Feminismo em Movimento*. São Paulo: Francis, 2010.

\_\_\_\_\_. Masculinidades e violências. Gênero e Mal-Estar na sociedade contemporânea. *Série Antropologia* (290). UNB: Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? *Série Antropológica* (284). UNB: Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Estupro, sexo e purificação. In.: Suárez, M. E Bandeira, L. *Violência, Crime e Gênero no Distrito Federal*. Editora da UnB, 1999.

MALINOWSKI, Bronislaw. *A Vida Sexual dos Selvagens*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982

\_\_\_\_\_. *Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem*. Petrópolis: Vozes, 1973.

MEAD, M. & WOLFENSTEIN, M. *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: The University of Chicago Press, 1955

MEAD, Margaret. *Adolescência y Cultura em Samoa*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1967.

\_\_\_\_\_. *Macho e fêmea*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MIDDLETON, John. *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*.

New York: The Natural History Press. 1970.

MILSTEIN, Diana, e MENDES, Héctor. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

MILSTEN, Diana et al. *Encuentros etnográficos com niñ@s y adolescentes: Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores / IDES, 2011.

MILSTEIN, Diana. *A Nação na Escola: Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina*. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Y Los niños, ¿Por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo com niños. *Ava*, Posadas, n. 9, agosto 2006.

MIZRAHI, Mylene. Funk, religião e ironia no mundo de Mr. Catra. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, Dec. 2007.

MOORE, Henrietta. *A Passion for Difference: Essays in Anthropology and Gender*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1994.

NADER, Laura. Ethnography as theory. *HAU: Journal of ethnographic theory*, v. 1, n. 1, p. 211–219, 2011.

ORTNER, Sherry B. *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*. Boston: Beacon Press, 1996.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEIRANO, Mariza. *A Teoria Vivida: e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PESSÔA, Karine Alessandra. *A Escola é Nossa: Ciências, 5º ano*. São Paulo: Scipione, 2011.

PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semiárido nordestino*. João Pessoa: UFPB, 2011.

\_\_\_\_\_. Pesquisando Crianças e Infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*. São Paulo, n. 17, p. 133-151, 2008.

RIBEIRO, Gustavo Lins. *O capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília*. Brasília: Editora UnB, 2008.

ROCKWELL, Elsie. *La Experiencia Etnografica: Historia y Cultura em los processo educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RUBIO-CASILLAS, Alberto; JANNINI, Emmanuele A. New insights from one case

- of female ejaculation. *The journal of sexual medicine*, v. 8, n. 12, p. 3500-3504, 2011.
- SANTILLÁN, Laura. *Quiénes Educan a los chicos: Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- SAUTCHUK, Carlos Emanuel. *O Arpão e o Anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucurij, Amapá)*. 2007. Tese de Doutorado. Tese de doutorado, Brasília, PPGAS/UnB.
- SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; e NUNES, Angela (orgs). *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global, 2002.
- STRATHERN, Marilyn. *O Gênero da Dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- SZULC, Andrea; COHN, Clarice. Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina Bibliography. *AnthropoChildren*, n. 1 AnthropoChildren janvier 2012/Issue 1 AnthropoChildren January 2012, 2012.
- VEIGA, Ilma PA. "Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória." UNICAMP, *Caderno CEDES*, Campinas 23.61 (2003): 267-281.
- VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.
- WEBER, Max. Sociologia da Dominação. In.: Weber, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. 2º Volume.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.