

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A Igreja diz: O corpo é uma culpa.  
A ciência diz: O corpo é uma máquina.  
A publicidade diz: O corpo é um negócio.  
O corpo diz: eu sou uma festa.”*  
(Eduardo Galeano)<sup>1</sup>

Pesquisar a co-construção de identidades de gênero, de crianças entre seis e sete anos de idade no espaço escolar, foi o desafio a que me coloquei. Ao entrar na escola, como pesquisadora, o meu olhar voltou-se para a sala de aula como *locus* de análise etnográfica.

Durante um ano, filmei e observei uma classe de alfabetização de uma escola localizada na cidade do Rio de Janeiro. Pude observar a composição do grupo da turma *x* no cotidiano das relações em sala de aula.

Observei as atividades conduzidas pela professora e as atividades de horário livre em que as crianças escolhiam o que fazer.

A primeira observação que me chamava atenção era a composição da turma; as 21 crianças faziam parte de diferentes classes sociais, portanto, apresentaram diferentes experiências sócio-culturais. Também na rotina da sala de aula, as diferenças eram privilegiadas, especialmente, nas atividades conduzidas pela professora, em que as composições das atividades em grupo, que reunissem a turma toda ou em grupos menores, era sempre pautada por critérios que atendessem à diversidade de gênero, etnia, e níveis de aprendizado.

O projeto de trabalho da professora Carina, “jogos, brinquedos e brincadeiras”, foi um componente que contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa. Pesquisar uma sala de aula que permite às alunas e aos alunos um espaço, no horário de aula, para brincar, estudar e discutir as brincadeiras foi importante para

---

<sup>1</sup> Galeano, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre, L&PM, 1994.

a pesquisa, pois, como destacou Brougère (2001), o brincar traz marcas significativas das relações sociais, inclusive nas identidades de gênero.

As atividades do horário livre e as atividades de roda de apresentação de brinquedo e roda de notícia foram meus focos de observação para pensar “que identidades de gênero as crianças co-construíram interacionalmente?”. Interessei-me também em analisar em que medida as diferentes atividades interfeririam na co-construção de identidade de gênero.

Vimos que as atividades em grupo foram fatores preponderantes para a co-construção de identidades de gênero na turma x; quando um enquadre era iniciado por uma criança, outras filiavam-se em comportamentos, ora de identidades de grupos, ora de identidades pessoais, particularizadas para cada aluna ou aluno.

#### **(i) identidades de gênero, contexto e organização de grupos.**

A atividade de jogo da memória possibilitou a construção de identidades de meninos fortemente marcadas pela competitividade como Kyratzis e Guo (2001) também observaram em meninos americanos. A habilidade deles em acertar, ganhar o jogo, reforçava a liderança, também como aponta Goodwin (2001): maior habilidade no jogo contribui para maior liderança no jogo. A discussão das regras de um jogo como dinâmicas, contraditórias, flexíveis e inerentes à moralidade (Evaldsson, 2004) esteve presente no comportamento dos meninos durante o jogo. Armando e Guilherme nos levaram a pensar sobre a diferença no foco das regras se na “justiça” do jogo como queria Fernando ou se “no bem do grupo de meninos” como os dois propunham.

A moralidade de Fernando no jogo foi pautada na sua postura de protetor das meninas. Sua ação era a de resguardar o direito das meninas, que via e queria manter como suas protegidas; Fernando foi cooperativo com o grupo de meninas, ajudando-as ao lembrar a nova regra do jogo. A moralidade de Fernando muitas vezes era frontal à moralidade dos outros dois meninos no jogo (Armando e Guilherme).

Já a moralidade de Armando e Guilherme foi pautada no alinhamento de gênero - grupo de meninos para justificar as suas opções de “cartadas” no jogo. Armando e Guilherme se fortaleciam um ao outro para as propostas de jogadas grupais, marcadas pela identidade de gênero masculino.

Na atividade de roda de apresentação de brinquedo, uma menina trouxe um boneco Mickey; a questão da sexualidade tornou-se relevante na interação, temática forte para meninas e meninos nesse grupo. O enquadre de zombaria foi estabelecido no grupo de meninos, através de várias estratégias – risos, brincadeiras. Mas as meninas não aderiram nem choraram frente às estratégias de zombaria dos meninos (Boxer, 2002). As meninas respondiam a tais zombarias com estratégias de enfrentamento, de repreensão.

A zombaria foi um enquadre que os meninos tornaram relevantes para desqualificar “o mundo das meninas”. Serviu para mostrar o desprezo/repulsa que os meninos apresentam às brincadeiras das meninas, tratando como mundo menor, marcado na língua com uso do diminutivo.

Na atividade de debate da roda de notícia, as meninas participaram, se alinharam à professora, com muitas solicitações de tomadas de turno. Os meninos tentaram ocupar espaço, mas com participações que marcavam assaltos de turno. As identidades de “boa aluna” e “bom aluno” foram relevantes nesse enquadre aula.

O tópico debatido pela professora “...quem sabe o que é pediatra?” levou as meninas a acionarem outro enquadre, o debate sobre quais profissões desempenharão quando crescer. Elas mostraram-se modificadoras da ordem social, enquanto os meninos pareceram reproduzir modelos hegemônicos, ao contestarem o enquadre estabelecido por Joana.

Também as meninas reproduziram o comportamento social esperado para as mulheres; na hora de atividade livre, foram, juntas, limpar o ambiente, construindo identidades de ‘cuidadoras do lar’. Enquanto os meninos escolhiam manter a brincadeira do jogo da memória ou outros jogos, o grupo de meninas tomou para si a tarefa de arrumar e limpar a sala. Elas repetem o modelo social de maior tempo de lazer para os meninos em comparação ao maior tempo destinados às meninas para tarefas domésticas (Carvalho, Rocha e Machado, 2004).

Houve diferentes modos de ser menina e menino, foram muitas as identidades projetadas individualmente. Encontrei meninas que construíram identidades da “criança-mulher lutadora” como Laura que enfrentou muitas vezes os meninos. Podemos ver em Joana, a construção da identidade de “criança- mulher que luta por novos espaços na sociedade”. Isadora tornou relevante a identidade da “ criança-mulher que não leva desafora para casa”, mas que precisava “ser protegida” pela professora nos momentos de embate com os meninos, especialmente.

Podemos ver em Fernando a construção do “homem justo”, em Armando e Guilherme, a construção da identidade do homem “separatista”, em que o fator preponderante é “o grupo de meninos”. Podemos ver em David e Guilherme, a construção dos “homens que debocham, ironizam”, especialmente das mulheres.

As identidades de “meninos bagunceiros” foram construídas por David e Guilherme, no enquadre da zombaria. Eles ocuparam os turnos, sem autorização, assaltaram os turnos, falam em superposição muitas vezes.

Maurício também ocupou o turno muitas vezes, especialmente na atividade de roda de notícia, atividade em que o enquadre aula tornou-se relevante. Maurício fez questões de ter suas falas autorizadas pela professora, para que todos pudessem ouvir, no episódio de leitura da notícia sobre a morte do pediatra. Maurício chamava a atenção: “gente, vou falar” “é a minha vez” para que, quando falasse, fosse ouvido. Também enfrentou a professora dizendo que era a vez dele de falar e que estava de dedo levantado. Ver aqui as identidades de aluno que Maurício constrói. A obediência à regra, uma característica que parece mais feminina (Neiva, 2003), foi assumida por Maurício nas atividades de roda, para garantir suas falas. Maurício não se submete à simetria que o enquadre aula impõe.

Os resultados da tese apontam que as meninas e os meninos da turma x mostram um processo de tensão, de transição, entre os modelos sociais esperados para “mulher” e “homem”. No processo de co-construção das identidades de gênero, ora as crianças repetiram “velhos” (e rígidos) padrões sociais e ora anunciaram “novos” (e flexíveis) padrões. Essa tensão reflete o momento de mudança de que fala Giddens ([1999]2002) e de movimento, deslocamento e instabilidade de que fala Hall (2000).

Retomando parte do título desta tese: *“tia, existe mulher bombeira?”*. Vejo nesta pergunta o diálogo tensionado de Joana e Fernando sobre essa “nova” ordem social. Joana enxerga um lugar de mudança para as mulheres (já existem mulheres bombeiras) e “impõe” isso a Fernando, que resistente, não aceita essa possibilidade.

Joana e Fernando são dois ícones dessa tensão. Ela foi uma das meninas que, no jogo da memória, rendeu-se a um comportamento mais afiliativo, contemporizador, o que reproduz o estereótipo de comportamento feminino (Baltz e Borker, 1982). E aqui se alinha a uma nova ordem social.

Fernando é o menino que, no jogo da memória, coopera para que as regras sejam respeitadas e, especialmente, respeita o direito das meninas em jogar e em condições igualitárias. No jogo, Fernando anunciou um padrão masculino em mudança. Já na pergunta em epígrafe desta tese, ele manteve um comportamento que corrobora um padrão social separatista e segregador para as mulheres.

## **(ii) Contribuição para os estudos sobre gênero, linguagem e infância**

Concordo com Nakamura (2001) que, ao estudarmos gênero, linguagem e infância, devemos evitar estereótipos ou generalizações porque a fala é situacionalmente dependente dos contextos e que as crianças, mesmo as mais jovens, são hábeis para variarem o uso da linguagem, estilos, estratégias de acordo com as circunstâncias em que estejam condicionadas.

Esse embate de “mundo dos meninos” e “mundo das meninas”, que remete aos estudos de Gênero e Linguagem conhecido como “hipótese dos mundos separados”, ora parece se repetir na sala de aula, reafirmando-o, ora parece revelar mudanças com meninos e meninas reivindicando novos comportamentos nem tão padronizados e sexistas. Nesse jogo, não encontramos vencedores ou vencidos. Encontramos crianças buscando entender/significar as relações do mundo que as cercas e a si mesmas, em enquadres destoantes.

Como já apontaram outros autores (Kyrazis e Guo, 2001), vimos que as estratégias são específicas de cada cultura e assim não podemos generalizar em blocos homogêneos e universais. Mesmo dentro de nossa cultura carioca, brasileira, podemos ver variações em cada contexto e situação particular.

Esta tese contribui para a reflexão de gênero, infância e cultura. Aqui analisei uma parte pequena da cultura brasileira, crianças da capital, da cidade do Rio de Janeiro, de uma escola, em que a “mistura” de classe, etnia, gênero, já se faz em sua composição.

As identidades de gênero modificaram-se de acordo com a natureza da atividade. As crianças estão co-construindo as identidades. As estratégias de comportamento “competitivo, cooperativos, afiliativo, diretivo...” não foram exclusivas a um ou outro gênero. Os meninos, inclusive Fernando, foram competitivos no enquadre “jogo”, mas Fernando foi cooperativo com as meninas na hora de elaborar lembrar a Nádia e Paula que deveriam jogar duas vezes porque eram três meninos contra duas meninas.

Também encontrei o uso de diretividade, na hora inicial de organização do jogo da memória, como estratégia usada tanto por Fernando como por Bianca, enquanto líderes das atividades. O que se aproxima dos resultados de (Goodwin 2001).

Não indexei comportamentos típicos de meninas ou meninos na cultura carioca no início do século XXI; fiz um retrato de algumas situações em que crianças estiveram expostas a pensar sobre gênero e que nos permitiram, como analistas, também pensá-las e vermos de que forma esses comportamentos sinalizam para nós, professoras/es, formas de pensar e reconstruir cada vez mais situações/interações que permitam aos nossos alunos desestabilizarem seus comportamentos estratificados socialmente acerca de gênero, por exemplo, mas não só.

### **(iii) Gênero e educação**

Moita Lopes (2002) e Guacira Louro (1999) afirmam que é papel da escola polemizar/debater as razões históricas das relações de gênero, de modo a possibilitar que as crianças aprendam também na escola a “desnaturalizar” as construções de gênero e percebam que são produções culturais e, portanto, históricas.

A prática pedagógica instaurada na turma pesquisada mostrou-se ser uma prática crítica em relação às questões de gênero no cotidiano da escola; a atenção nas atividades rotineiras em como agrupar as crianças, arrumar a roda, atividades cognitivas de pares em que, sempre que possível, colocava uma menina para interagir com um menino. Esse comportamento direcionava a conduta do grupo para que barreiras separatistas fossem vencidas. Isso não quer dizer que a professora não viva suas contradições, que ela não tenha seus movimentos de ida e vinda, que para ela pensar e atuar nas questões de gênero seja algo claro, límpido e sem nenhum preconceito.

Como Moita Lopes (2002), acredito que é preciso desenvolver uma “educação lingüística” que promova a transformação social. E será nos embates discursivos de todo dia que isso se fará possível. Dito de outro modo: o/a professor/a de língua, assim como todos os/as outros/as professores/as que desejem contribuir para uma redução das desigualdades sociais precisam garantir que suas salas de aula tornem-se espaços para que se repense, ressignifique, reconstrua as identidades e as hegemonias presentes na sociedade, possibilitando aos/às alunos/as a compreensão de como suas identidades foram/são construídas socialmente.

A escola democrática com que sonhamos se faz cotidianamente nos debates em sala de aula, no enfrentamento das questões identitárias, de modo a contribuir para que a co-construção de identidades a que as crianças estejam expostas diuturnamente torne possível o sonho da transformação social; por uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e cresça com elas.

O espaço da co-educação de que fala Auad (2006) tem sido uma realidade na escola pesquisada. Desde os critérios de seleção (sorteio de alunos) e formação das turmas até as ações pedagógicas rotineiras da professora Carina.

O espaço de instigar, suscitar o debate e enfrentá-lo (exemplificado pela roda de notícia sobre morte da criadora da boneca Barbie), o espaço (no horário escolar) para brincar, o direito de escolha em brincar em grupos mistos, separar e depois juntar de novo: essas pequenas cenas do cotidiano escolar são matizes de uma realidade social que nos anuncia que outras cores, outros tons estão se desenhando. “Novos” meninos e “novas” meninas que serão “novos” homens e “novas” mulheres para a construção de uma outra realidade mais democrática e mais tolerante, por exemplo, com as diferenças.

Minha vivência como pesquisadora das questões de gênero me fez ver que, por mais que eu trouxesse um aparato teórico, pedagógico, experiencial para viver com aquelas crianças, aquele grupo e aquela professora essas questões, a realidade que encontrei ultrapassou qualquer hipótese, qualquer teoria que cercasse o que é gênero para aquele grupo, porque parece que a realidade é sempre mais do que a teoria que quer explicá-la.