

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 Questões norteadoras iniciais

Ao me propor realizar esta pesquisa, sustentava-me a curiosidade de compreender o universo das crianças entre sete e dez anos no tocante às relações de gênero. Essa curiosidade foi alimentada em situações observadas durante anos de atividade como formadora na área de relações de gênero, realizada com homens e mulheres do movimento social e/ou feminista. Nesses encontros de formação discutiam-se a infância dos participantes, histórias sobre tratamentos diferentes e desiguais dados a filhos e filhas, principalmente crianças, e surgiam muitas interrogações sobre como estas pensavam e viviam as relações de gênero. A experiência do ambiente escolar, como professora de adolescentes, há muito me tornara confiante de suas histórias e me despertava a curiosidade saber de que modo os feminismos e os reflexos deles chegavam no ensino fundamental. A experiência da maternidade me levou a acompanhar a experiência das relações de gênero durante a infância e adolescência no ambiente doméstico e particularmente da intensidade da vivência escolar com suas interações lúdicas e os ferozes conflitos no espaço do recreio, entremeados de atitudes elaboradas, grupais ou coletivas, de intervenção naquele espaço.

Minha proposta de trabalhar com relações sociais implicará olhar o sujeito coletivo, os grupos de crianças, como constituem suas culturas e como estas aparecem imbricadas com as do mundo adulto e não indivíduos e suas particularidades; ver as crianças participando da produção da vida, e não em estágio preparatório ou experimental de um devir. Vê-las em sua cotidianidade de múltiplas facetas (HELLER, 1985), de gênero, de idade, de raça/etnia ou classe social, entre tantas outras. A análise que pretendo realizar tem a preocupação com a totalidade, mas enfatiza o olhar sobre os aspectos microestruturais e o efeito dessas interações na construção de diferentes configurações de gênero em disputa na sociedade.

Algumas amplas questões norteadoras se apresentaram inicialmente. De que modo as crianças estruturam e explicam suas práticas em relação aos gêneros em termos de poder, afetividade, corpo, sexualidade ou preferências lúdicas? Há diferenças nesses aspectos quando se relaciona gênero com as variáveis de idade, raça/etnia ou classe? Em que medida conseguem estabelecer espaços de autonomia frente ao mundo adulto e o influenciam? Acaso elaboram relações de gênero próprias de uma cultura infantil? Quais são os pontos centrais sobre os quais se desenrola a trama das relações de gênero em um determinado tempo e lugar? Que dificuldades enfrentam para constituí-las de acordo com suas necessidades? Enfim, *quais são* suas necessidades?

Com essas primeiras questões fui a campo. A partir do material empírico coletado, defini um recorte ainda amplo, com quatro temáticas: as interações nos grupos de trabalho em sala de aula e o maior poder das meninas; o papel dos conflitos no recreio como mecanismos ambíguos de aproximação ou de afastamento entre os sexos; a visão das crianças sobre os limites e possibilidades da aula de educação física mista; o papel do futebol como eixo estruturante dos usos diferenciados de espaço no recreio. Esses eram temas particularmente freqüentes, na ampla gama de observações que pude realizar e cuja reunião revelava grande riqueza e complexidade de detalhes. A opção pela temática do conflito, após as primeiras análises sobre os quatro temas, deu-se pelo fato de ser ela uma peça-chave para compreender o que levava à separação ou à aproximação entre os sexos no ambiente escolar, em uma faixa etária pouco estudada no Brasil. Um aspecto que reforçou essa escolha deveu-se a que esse tema permitia um diálogo com um conjunto consistente de pesquisas desenvolvidas em outros países, que poderiam contribuir conceitual e empiricamente com minha análise.

1.2 O contexto e seus sujeitos

Apesar de compreender, em conformidade com Narodowski (1998), que a infância no ocidente moderno tem a marca da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em

troca de proteção, parto do pressuposto de que as contradições permeiam todos os espaços e que as crianças não agem passivamente, de acordo com as expectativas construídas sobre elas. Desse modo, elas participam ativamente, construindo espaços de autonomia na sociedade à qual pertencem.

Essa preocupação segue na trilha aberta em um estudo etnográfico clássico, escrito em 1973 pela antropóloga Hardman intitulado *Can there be an anthropology of children?*¹, publicado novamente em 2001. Esse estudo mescla, de modo brilhante, uma análise etnográfica de jogos infantis durante o recreio escolar com uma teorização que busca justificar a necessidade de a pesquisa voltar-se ao sujeito criança, visto como integrante de um segmento social tão importante quanto os demais, e da necessidade de compreender os significados da infância para a cultura humana. Faz uma crítica contundente aos antropólogos que até então tratavam as crianças de modo passivo ou pouco importante, argumentando que elas existem como portadoras de culturas infantis e, ao crescerem, são substituídas por outras crianças que tomam esse lugar social e dão seqüência a ele. Ao resgatar o conhecimento produzido pelos estudiosos do desenvolvimento infantil, afirma contribuir para o entendimento da infância, mas os critica por verem nas crianças apenas adultos em formação.

Outros autores analisam que as crianças, ao produzirem as relações sociais, são produzidas por elas, em um processo complexo no qual constroem interpretações próprias, reelaboram ou reproduzem informações do mundo adulto, ao mesmo tempo que agem sobre ele, transformando-o (CORSARO; EDER, 1990; PINTO, 1997; SARMENTO, 1997). As culturas infantis não nascem num vazio social ou no mundo exclusivo da infância, porque resultam dos diferentes processos vividos pelas crianças durante a institucionalização escolar, a organização de seu tempo livre, a inserção familiar e o acesso aos meios de comunicação de massa (PINTO, 1997; SARMENTO, 1997).

¹ É possível uma antropologia sobre crianças? [Tradução minha]

E, como acontece com os demais segmentos sociais, a constituição da infância não implica procura de seu sentido singular, que é tão múltiplo quanto as diferentes realidades em que as crianças estão inseridas. Compartilho, em meu estudo do conceito de culturas infantis, com o ponto de vista de Sarmiento (1997) e de Pinto (1997), por considerarem as crianças capazes de produção simbólica assim como de constituírem suas representações e crenças em sistemas organizados em contextos sócio-históricos e geográficos distintos.

Sobre o papel ativo da criança, Pinto (1997, p.65) afirma

[...] que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam [...] [e] que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas.

Partindo dessa visão de infância, o objetivo de meu trabalho empírico era compreender as relações de gênero em culturas infantis, em momentos nos quais o direcionamento adulto aparecesse minimizado e a ação das crianças ganhasse vulto e maior autonomia. Duas possibilidades se apresentaram, embora distintas: estudar as crianças em suas atividades de rua, a exemplo do trabalho de Fernandes (1979) sobre as trocinhas do Bom Retiro; ou em espaços escolares, como Thorne (1997).

Inicialmente pensei optar pelos espaços da rua, devido a diversidade social e etária e menor controle dos adultos sobre as crianças, mas a dificuldade de encontrar esse universo na faixa etária de 7 a 10 anos em uma cidade metropolitana como São Paulo levou-me à escola e, particularmente, ao recreio. Há um estudo de Figueiredo intitulado *O corpo: da infância à sala de aula* (1998), em que o espaço do pátio é analisado como um local onde se sofre menor disciplinarização, porque os corpos estão mais livres da vigilância, mesmo havendo a presença de inspetores. Apesar de este apresentar-se como um tempo escolar, não é

organizado para o aprendizado formal e sim para encontros lúdicos com forte espontaneidade corporal; contém grupos de mesma idade, mas nele são possíveis encontros entre as diversas idades; e, por fim, a diversidade social pode ser parcialmente garantida, desde que se escolha uma escola pública, com segmentos sócio-econômicos diversos. Em função desses aspectos, a opção afigurava-se como uma possibilidade viável de pesquisa.

Todavia, o contexto escolar é específico e demanda alguns cuidados. Thorne (1997) alerta que as relações sociais nas escolas são mais complexas e contraditórias do que na rua, devido às suas especificidades organizacionais, como agrupamentos por idade, grande número de crianças, natureza pública e a presença de poder e avaliação dos adultos. Tudo isso deveria ser levado em conta. No entanto, a autora pôde constatar, em sua pesquisa realizada com diversas escolas elementares norte-americanas, que os adultos estabelecem pouco controle no recreio e as crianças estão mais relaxadas e soltas em suas atividades do que em sala de aula, o que permite um bom estudo etnográfico.

Outras questões também me motivaram. Em minha experiência como professora de adolescentes, sempre compartilhei da visão de que a escola é mais do que um espaço de mediação pedagógica: como um espaço sócio-cultural é também espaço de mediação social (VIGOTSKY, 1988). Estudar o recreio escolar seria uma oportunidade para compreender melhor *a cultura na escola*, em um dos espaços privilegiados onde ela se manifesta.

Em relação à abordagem sociocultural na Sociologia dos estabelecimentos escolares, Mafra (2003) apresenta uma distinção entre a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar.² Por pesquisas sobre a cultura na escola define

estudos que procuram examinar nos estabelecimentos escolares as características ou manifestações socioculturais específicas ou a diversidade e

² No artigo dessa autora há uma reflexão interessante sobre as diferenciações entre esses conceitos e outros afins ou relacionados a eles.

diferenças étnico-culturais marcantes entre os corpos discente e docente [...] Metodologicamente, esses estudos privilegiam os processos, experiências, relações e um conjunto sistemático de manifestações que revelam como diferentes expressões culturais se interagem a outras no cotidiano escolar e demarcam a identidade distintiva de grupos sociais específicos, nos níveis cultural e simbólico. (p.125-126)

Meu objetivo de pesquisa era compreender as culturas infantis a partir da centralidade das relações de gênero e com o menor controle dos adultos, só os incluindo na medida que interagiam com as crianças nas situações observadas ou tinham algo a dizer sobre essas situações.

Ao me definir pela escola, direcionei o estudo para as séries iniciais do ensino fundamental, contemplando as crianças de 1ª a 4ª série. Procurei, então, uma escola em que o recreio dessas turmas fosse simultâneo e representasse uma diversidade socioeconômica e étnica. A Escola Estadual de 1º e 2º grau Luísa Mahim³, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, não só atendia a esses requisitos, como demonstrava interesse em ser pesquisada. O estudo despertou a atenção da direção da escola, que repensava o espaço do recreio (no sentido de uma reorientação arquitetônica da área de recreação, em fase de estudos finais) em decorrência das brigas constantes das crianças.

A escola oferece ensino fundamental e médio a 670 alunos e possui 40 professores. A equipe técnico-pedagógica é composta por duas orientadoras pedagógicas, uma para a 1ª à 4ª série e outra para a 5ª em diante. Além da equipe administrativa e de um serviço de limpeza terceirizado, a escola possui quatro pessoas para a inspeção de alunos e alunas, três delas são responsáveis no período da tarde pelas crianças de 1ª à 5ª série. Há duas turmas por série da

³ Todos os nomes de pessoas e instituições são fictícios. Os nomes dos adultos e crianças foram recriados, mas organizei uma tabela em que constam os nomes fictícios e os verdadeiros, que serão devolvidos aos sujeitos de pesquisa, individualmente, durante o processo de retorno à escola sobre os resultados da pesquisa, uma ação pré-estabelecida com a direção da escola. O objetivo é preservar o anonimato, porque este foi o acordo estabelecido de modo geral e, particularmente, durante as entrevistas. Sobre o uso do anonimato ou da revelação de nomes ver Kramer (2002).

1ª à 4ª, com cerca de 30 alunos cada, compondo um total de 240 alunos. Em cada turma há uma proporção semelhante entre meninos e meninas e 60% são negros (pretos e/ou pardos) e 40% não-negros⁴. O critério de composição da clientela agrega procedências socioculturais muito diversas. São crianças cujos pais e mães são funcionários públicos, professores de todos os níveis de ensino, profissionais liberais, trabalhadores domésticos, operários, motoristas de caminhão, funcionários do setor de comércio ou comerciantes⁵. Essas famílias residem tanto em condomínios fechados como casas e apartamentos em áreas comerciais ou em moradias simples, de madeira, próximas à escola.

1.3 O olhar etnográfico

O processo de ir a campo com questões norteadoras, familiarizar-se com a situação e com os sujeitos a serem pesquisados para, a partir daí construir uma problemática é o método de pesquisa da etnografia, adequado quando se quer conhecer como os grupos humanos tecem suas redes de relações e significados no cotidiano. O método da descrição densa em registros cumulativos leva ao aprofundamento da reflexão e abre a possibilidade de direcionamento dos caminhos da pesquisa. Neste processo participam não apenas o pesquisador, com suas questões norteadoras a partir de uma situação pessoal-social de onde constrói suas deduções e suas motivações (BAKHTIN, 1988), mas o sujeito de pesquisa, que, em sua relação dialógica com o pesquisador, revela (e, porque não dizer, reflete sobre) a lógica interna das ações e os sentidos que dá a elas durante as interações resultantes das observações de campo ou das entrevistas.

⁴ De acordo com auto-classificação feita pelas crianças no bojo da pesquisa “Fracasso escolar: articulações entre gênero e cor/raça” (CARVALHO, 2001, 2004)

⁵ Informações oferecidas em conversa com a diretora da escola e depois corroboradas pelas crianças, professores(as) e inspetores(as) no decorrer da pesquisa.

A etnografia aplicada à educação vem se desenvolvendo em uma longa trajetória, desde os anos 60 e 70, tendo encontrado um espaço favorável no Brasil, nos anos 80 e 90, quando foram publicadas inúmeras obras estrangeiras (MCLAREN, 1991; WILLIS, 1991) e desencadeado um amplo movimento de pesquisas etnográficas como de André (1986, 1995), entre outros. A adequação da etnografia à compreensão das relações sociais construídas na escola, tanto nos espaços de sala de aula quanto fora dela, deve-se, em parte, às possibilidades da pesquisa de campo, que combina diferentes instrumentos, como observação participante, entrevistas e questionários (COULON, 1995). A metodologia baseada na observação ativa, através da qual o sujeito que pesquisa interage com o sujeito pesquisado, permite captar o cotidiano escolar e a complexidade das relações entre crianças e dessas com adultos, desvelando o jogo do visível e do subjacente nas tramas sociais. A interação pesquisador/pesquisado cria espaço para o surgimento de diálogos motivados pelo ato de observação e ajuda a compreensão de coerências e incoerências entre o fazer cotidiano e os significados atribuídos a este mesmo fazer (ROCKWELL, 1987).

Outra característica da etnografia consiste na combinação entre processo descritivo e analítico-dedutivo desde o primeiro momento em que o pesquisador sai a campo. Nessa busca constante há o refinamento do olhar, que se constrói a partir da reflexão sobre os dados durante a elaboração dos registros de campo. Como um fazer contínuo, o trabalho etnográfico implica num processo de permanente seleção e análises sucessivas, à procura das estruturas ocultas nas relações, que, não raro, geram descobertas que surpreendem o pesquisador (GEERTZ, 1987).

Entretanto, é uma metodologia que apresenta alguns riscos, dentre eles a dificuldade de manter-se “em estranhamento” caso o universo de pesquisa seja semelhante ao do pesquisador, como pondera Erickson (1984). O fato de pertencer à mesma cultura, ter passado pela escolarização, ter sido professora em escola pública de nível médio, durante mais de quinze anos, tornou necessário um exercício permanente para manter um relativo estranhamento. Combinar o distanciamento com uma delicada participação foi necessário,

pois há momentos em que a interação direta é inevitável, quer seja para o entendimento de determinadas situações, quer seja pela solicitação do ambiente de pesquisa e não nos resta outra alternativa, como nos adverte Rockwell (1987). Durante a pesquisa, as crianças solicitavam minha participação nos jogos infantis ou em momentos de confiança, e a professora me inseria na organização do trabalho em sala de aula. Momentos houve em que a única saída para a manutenção da relação de confiança já conquistada era me calar e, cúmplice, esconder do mundo adulto eventuais quebras de regra pelas crianças. Para Hammersley e Atkinson (1983), esses riscos fazem com que se tome como objeto de análise a própria relação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa.

1.4 Procedimentos de pesquisa

Em final de janeiro de 2001, acertei os procedimentos iniciais com a direção da escola. Apresentei o projeto de pesquisa para uma leitura prévia pela diretora que por sua vez me apresentou alguns critérios para a sua realização na escola, que, em linhas gerais, preservavam o bom andamento dos trabalhos escolares, requisitavam a socialização do conhecimento ali produzido, estabeleciam um detalhamento dos processos seguintes, à medida que fossem ocorrendo, para que a escola os autorizasse.

Em seguida fui apresentada à coordenadora de 1ª a 4ª série que, após uma nova conversa, inseriu minha participação em uma reunião de planejamento já agendada com professores e professoras, na qual eu falaria da pesquisa a ser realizada. Como a proposta inicial era para pesquisa no recreio e não em sala de aula a diretora e a coordenadora não consideraram necessário solicitar a autorização individual de professores e professoras. Na reunião, distribuí um texto com os objetivos da pesquisa e apresentei o projeto, já que nenhum dos presentes havia recebido cópia dele antes entregue à diretora. Apenas dois dos nove professores presentes, o professor de educação física e uma professora da 3ª série, manifestaram interesse pelo tema, fazendo perguntas e demonstrando conhecer o campo de

estudos de gênero. Por orientação da escola, a apresentação da pesquisa e da pesquisadora às crianças seria feita paulatinamente durante o recreio. Segundo a diretora, as crianças estavam habituadas com a presença de estagiárias, devido à proximidade da escola com uma universidade, e “até gostavam”.

Diferentemente de muitas escolas estaduais, o espaço do recreio na escola Luísa Mahim era vasto e diversificado. Os alambrados de dois metros que ladeavam toda a escola eram discretos e quase invisíveis ao refletir a luz do dia. Havia alguns espaços organizados: um parquinho, com balanço, trepa-trepa, gangorra e gira-gira⁶; um improvisado campinho de mato para o futebol; uma miniquadra de vôlei, quase sempre sem rede; um pátio descoberto que servia de quadra oficial de futebol; um pátio coberto, com algumas mesas para lanche em um canto e uma amarelinha pintada no centro; uma cozinha que servia os lanches da Associação de Pais e Mestres; uma pequena lanchonete; e aqui e ali cadeiras velhas, retiradas das recentes reformas do anfiteatro. Cerca de trezentas crianças da 1ª à 5ª série circulavam durante trinta minutos diários (5ª série, das 14h30 às 15h00; e da 1ª a 4ª série, das 14h50 às 15h20), por entre jardins, intercalados por trechos de terra batida e áreas cimentadas. Brincavam de correr, jogar futebol ou simplesmente conversavam, por uma área repleta de grandes árvores, algumas frutíferas, canteiros de flor e um pouco de mato, que, na sua extremidade, fazia fronteira com um rio. Apesar da sensação de abandono que essa visão poderia oferecer à primeira vista, o conjunto passava um certo clima de rua e liberdade. Ao iniciar o trabalho de campo, muitas visitas se passaram sem que eu tomasse o lápis e o papel, até que me familiarizasse com aquele ambiente aberto, como infinitas cenas de um mesmo filme a disputar meu olhar e que, enfim, me sentisse parte dele, ainda que na categoria de uma visitante ocasional.

⁶ O parquinho foi desativado logo no começo das aulas, porque estava muito deteriorado e sua reconstrução estava prevista na reformulação arquitetônica.

A opção de priorizar o espaço do recreio ora foi motivo de prazer, ora de tensão. Mover-me por um espaço tão amplo, aguçar os sentidos à procura de centros de ação revelavam a minha contradição de querer o todo e, ao mesmo tempo, o particular, situação que só foi suavizada com a percepção adquirida após alguns registros, de que havia histórias, ações e significados que apresentavam uma certa regularidade. O importante era me manter atenta, aproveitando as pistas, às vezes, quase imperceptíveis, das trilhas que eu poderia seguir.

Caminhar por aquele espaço nos primeiros dias proporcionou um misto de curiosidade e medo: como seria observar crianças em tão grande número e em um espaço tão múltiplo? O recreio desta escola oferecia uma peculiaridade: sua duração era de 30 minutos e em dez deles as crianças de 1ª a 4ª série encontravam-se com as crianças de 5ª série, o que me levou inicialmente a incluí-los em minha pesquisa. Posteriormente, devido às particularidades e diferenças constatadas, percebi haver um distanciamento proposital por parte da 5ª das crianças menores e que não seria possível construir relações de cumplicidade com os dois grupos ao mesmo tempo.

Após o primeiro mês de visitas sem registro escrito, semanalmente passei a fazer registros sobre o recreio e de algumas cenas esparsas antes e depois das aulas, três meses no primeiro semestre e três meses no segundo semestre de 2001. Ao todo foram 28 registros. Sendo apenas uma pesquisadora para um espaço tão vasto, eu perambulava pelo pátio, priorizando as ações, mas conversando com as crianças sobre os fatos ali vivenciados. Quando possível, seguia grupos e eventualmente, crianças isoladas. Caso algumas situações se repetissem, eu observava se havia uma rotina e um significado particular daquelas ações para as crianças (COULON, 1995).

Consegui material sobre a dinâmica geral no recreio, os usos do tempo e do espaço e as relações sociais das crianças entre si e com os inspetores. Minha relação com crianças e funcionários foi consolidada e percebi uma cumplicidade favorável, necessária para uma circulação livre junto às atividades infantis. As crianças afirmavam gostar muito do recreio,

mas manifestavam espanto pela minha decisão de estudá-lo, porque percebiam ser considerado tempo perdido pelos adultos. Com a cumplicidade construída, tornou-se comum virem a mim tecerem reclamações de um grupo ou de outro. Além de me integrarem às suas brincadeiras, me tratavam como uma jornalista que tudo anotava e para quem vinham trazer notícias quentes do dia, ou ainda como aliada e conselheira em suas questões afetivas.

A acolhida das crianças foi diferenciada por sexo: se por um lado as meninas procuravam monopolizar minha atenção e impedir o acesso de alguns meninos à minha proximidade, por outro lado os meninos em sua maioria eram bem distanciados. Durante o recreio, eu esclarecia sinteticamente às crianças sobre o objetivo da pesquisa: *“estudar relacionamentos de meninas e meninos no recreio, o que gostavam de fazer e ao final, produzir um livro mantendo o anonimato de todos”*. Apesar disso demorou um certo tempo até que deixassem de vir a mim perguntando se eu era estagiária de curso de pedagogia ou mãe de alguma criança. Em qualquer aproximação eu solicitava a permissão de ouvir e registrar, e só então me mantinha próxima ao grupo. As meninas não só não negavam como me inseriam no grupo e os meninos, apesar de nunca recusarem, nos momentos em que não queriam a minha presença aceitavam-me, mas dispersavam-se sutilmente depois. Eu, é claro, não os acompanhava. Ao mesmo tempo, houve momentos em que os garotos cometiam transgressões e me incluíam como participante ativa e co-responsável pelo ocultamento da situação.

No segundo semestre me ative às crianças das 3^{as} e 4^{as} séries, porque minhas observações demonstravam haver interações mais intensas entre meninas e meninos nestas séries, expressas em ações conjuntas, na verbalização de comentários e questionamentos de um sexo sobre o outro e trocas afetivas não verbais. Em extensa revisão bibliográfica das obras em língua inglesa, Thorne (1997) diz ter encontrado em 90% da literatura a afirmação de que a separação entre meninos e meninas aumenta com a idade e chega ao máximo no princípio da adolescência, de certo modo o contrário do que vi entre as crianças da Escola Luísa Mahim, e também por isso resolvi olhá-las mais detidamente.

Para me aproximar das crianças destas séries e acompanhá-las de modo mais preciso no recreio, senti necessidade de ir às salas de aula. Solicitei permissão à coordenadora pedagógica, que assumiu o compromisso de conversar com professores e professoras sobre isso, o que percebi não ter ocorrido, pois, quando cheguei à sala de aula nenhum deles me aguardava. Em cada turma solicitei individualmente ao professor ou professora a entrada em sala e, em caso de aquiescerem, os horários possíveis. Com exceção de uma professora que, apesar de autorizar, manifestou-se ambígua na receptividade⁷, professores e professoras me receberam bem. As crianças, que sabiam de minha entrada porque já havíamos conversado no recreio, aguardavam ansiosamente. Tive que lidar com a disputa por minha presença junto às suas carteiras, até mesmo pelos meninos que, ali, demonstraram um desejo de proximidade maior do que no recreio, chegando a me mostrar seus trabalhos e a contar coisas pessoais.

Havia duas 3^{as} e duas 4^{as} séries, de 30 alunos cada, com 120 crianças no total. Assisti a 40 aulas de cinquenta minutos, distribuídas pelas quatro turmas, e priorizei educação artística e educação física, por realizarem mais atividades grupais. As observações em sala me esclareceram sobre aspectos observados durante o recreio e aproximaram-me das crianças. Havia chegado o momento das entrevistas, opção que eu havia deixado momentaneamente de lado por enfatizar a análise e a observação das práticas como embasadoras de meu roteiro de entrevistas.

As entrevistas foram previamente acertadas com as professoras, feitas em horário de aula, com o cuidado de não interromper avaliações e trabalhos para apresentação de fim de ano. A proposta inicial era entrevistar uma parcela menor, mas ao todo foram entrevistadas 55 crianças, assim distribuídas: 6 meninas e 6 meninos da 3^a I; 4 meninas e 10 meninos da 3^a II; 10 meninas e 9 meninos da 4^a I; 6 meninas e 4 meninos da 4^a II. As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro.

⁷ Alegou depois, estar com sérias dificuldades pessoais.

No início do trabalho de campo, eu havia entrevistado algumas crianças e percebido que elas cansavam-se com entrevistas que ultrapassassem meia hora, ou agitavam-se demais, caso houvesse três ou mais crianças ao mesmo tempo, fato que também dificultou o reconhecimento das vozes durante a transcrição. Por isso, estabeleci alguns critérios para as entrevistas seguintes, como a composição em duplas e a duração de até trinta minutos.

Apesar de já ter conversado com as crianças no recreio sobre a idéia das entrevistas e de elas se animarem, esclareci novamente em sala de aula que poderiam recusá-la. Informei que conversaria com crianças com quem tive pouco contato durante o recreio ou, ao contrário, com quem gostaria de esclarecer sobre alguns aspectos lá observados. O desejo delas de participarem me fez realizar mais entrevistas do que necessitava, ampliando o tempo de conversa na chegada ou na saída e durante o recreio, para evitar tirá-las de sala de aula. Essa vontade de falar pode ser atribuída a vários fatores que vão desde a familiaridade com pesquisas anteriores feitas na escola, a possibilidade de sair em horário de aula, o fato de o tema de estudo ter sido visivelmente mobilizador por tratar de meninos e meninas no recreio ou, quem sabe, às relações de confiança e afeto construídas entre pesquisadora e crianças durante as observações do recreio e de sala de aula, que tornaram as entrevistas uma continuidade de contato.

Aproveitando o conhecimento adquirido em campo, por ter presenciado, no recreio, que a troca de segredos e vínculos afetivos mais sólidos, salvo raras exceções, baseava-se numa divisão por sexo, e por querer preservar um clima de confiança, utilizei a formação de duplas apenas de meninos ou de meninas. A constatação de que as relações de maior confiança e amizade na escola estavam baseadas em pertencimento ao mesmo sexo, (diferentemente do que pode ocorrer em relações de vizinhança), foi semelhante aos resultados de pesquisas sobre melhor amigo/a na escola, com crianças de 4th, 5th e 6th *grades*

(HALLINAN; TUMA, 1978), de 6th grade (MEDRICH, 1982 apud THORNE, 1997), de 5 a 7 anos (GOTTMAN, 1986 apud THORNE, 1997) e de 9 a 12 anos (BERNARDES, 1989) ⁸.

Uma estratégia que deu certo, desencadeada na primeira entrevista de modo intuitivo com o objetivo de evitar enganos, baseava-se no seguinte método: quando eu ia até a sala buscar a primeira dupla da classe, a primeira criança chamada confirmava minha indicação para sua dupla ou fazia outra indicação. O recurso utilizado para a dupla seguinte era semelhante, só que realizado pela dupla que retornava: a dupla entrevistada confirmava ou não a afinidade da dupla seguinte, para mim, sugerindo modificações, e a chamava, quando voltava em sala. Os problemas decorrentes das montagens das duplas foram poucos e justificaram a idéia da afinidade como elemento-chave para a criação de um clima agradável, como constatei nas relações de confiança durante a maior parte das entrevistas e nos dois casos em que a montagem, por ter sido inadequada, gerou superficialidade ou briga entre os entrevistados.

A entrevista com as crianças foi apresentada a elas como um espaço de comunicação reservado, no qual propus um pacto de segredo sobre as respostas entre cada dupla e os demais, o que funcionou além do esperado. As crianças entrevistadas escondiam dos colegas até mesmo as perguntas, transformando a entrevista num enigma prazeroso de que todos queriam participar. Nas várias vezes em que afirmei, no começo da entrevista, “Como vocês já sabem das perguntas...”, elas invariavelmente diziam “Não, não sabemos; falaram que não podiam contar!”.

⁸ As entrevistas ofereceram muitas pistas neste sentido, mas que não aprofundi. Uma garota da 4^a série comentou que na natação que fazia junto com um colega da escola, fora dali, o menino era completamente diferente, era amigo e conversava com ela, mas que na escola ficava “cheio de taradice” como muitos meninos. Alguns garotos comentaram que em seus bairros brincavam de esconde-esconde, futebol e queimada com meninas, e que lá brigavam menos do que na escola. O encontro na perua escolar (na vinda para a escola e na volta para casa) foi muito citado pelas crianças como espaço alternativo de sociabilidade, em que as amizades entre os revelavam-se, mas se apagavam quando voltavam para dentro da escola.

A presença anterior em sala de aula me aproximou dos garotos arredios no recreio e permitiu entrevistá-los de uma maneira mais aberta do que supunha de início. Durante as entrevistas, a ação das crianças de ambos os sexos foi de disponibilidade, revelando aspectos de sua vida pessoal, comentando seus dilemas e enfrentando bem os combinados de segredo sobre os fatos relatados. Além disso, criou-se um sentimento de *querer ser entrevistada*, apesar da impossibilidade concreta de entrevistá-las todas. Vir para a entrevista era uma alegria para quase todas as crianças, exceção para um menino que naquele período estava muito tristonho e sofrendo uma discriminação de colegas por homossexualismo, mas decidimos de comum acordo que, apesar de ele ter ido até a sala para a entrevista, não era um bom momento para uma conversa. De certo modo, o silêncio dele falava, para além das palavras, do mais forte preconceito encontrado por mim naquela escola: a discriminação à homossexualidade masculina. Demartini (2002) fala sobre o silêncio infantil:

[...] dependendo do contexto, às vezes é impossível falar. Às vezes é muito difícil falar. Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta este aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças “que não falam”; de alguma maneira todas as crianças falam. (p.9)

Esse aluno que, no começo do ano, foi um dos primeiros a me acolher de modo bem amistoso e solícito, um menino alegre e estudioso, sempre um pouco solitário, é verdade, chegava ao final do ano à beira de uma tristeza profunda, fruto da pressão dos colegas. E seu *silêncio-denúncia* foi respeitado por mim.

Na maior parte das vezes, as crianças contavam muitas histórias nas entrevistas e, apesar do roteiro semi-estruturado (em anexo), um encontro alimentava e enriquecia as questões para o seguinte. Durante a entrevista era possível comparar as ações da criança no recreio e em sala de aula com sua narrativa sobre elas. Uma particularidade que me chamou a atenção em entrevistar crianças, ao menos dessas séries e em comparação com minha pesquisa anterior com adultos (CRUZ, 1996), é que não ocorria exatamente o jogo de uma pergunta básica e uma resposta mais reflexiva e global, entremeada por meus comentários

norteadores. Ao contrário, havia um diálogo vivo e rápido, de perguntas e respostas curtas e dinâmicas, cabendo a mim um papel mais ativo que se assemelhava a uma entrevistadora-participante.

Sobre as características peculiares de comunicação com crianças, pude confirmar a precisão das palavras de Martins (1979, p.102) que, em meu caso, verificou-se particularmente nas entrevistas:

A dificuldade maior vem do fato de que a criança não cumpre os rituais de comunicação que na situação de pesquisa se estabelece entre o pesquisador e o seu informante. O pesquisador é quem precisa ajustar-se aos seus códigos e critérios. O objeto da pesquisa não é dócil, não se explica. Ele dá por assentado que o pesquisador é que deve ajustar-se ao seu universo e não o contrário.

A dinâmica de perguntar e perguntar novamente, ora com perguntas fechadas ora com perguntas abertas, mantinha a motivação e sintonizava as crianças com os objetivos centrais da pesquisa. Apesar de Delfos (2001) argumentar que entrevistas em duplas devem ser feitas com crianças acima de 10 anos, por ser nessa fase que as crianças conseguem maior liberdade de exposição de suas idéias ao responder perguntas abertas e amplas, pude constatar que mesmo crianças de oito a dez anos se expressavam melhor e mantinham maior motivação quando entrevistadas em duplas, mesmo que a técnica fosse baseada em perguntas curtas e sucessivas.

A disponibilidade e confiança das crianças em falar sobre si mesmas me surpreenderam e proporcionaram um material bastante elucidativo para a minha construção de um diálogo com os registros de campo. As entrevistas foram para as crianças um momento de reflexão sobre o que viviam no pátio e para mim um instrumento de grande valia para compreendê-las.

Finalmente, também estão presentes em meus registros observações sobre as ações das duas inspetoras e de um inspetor de alunos(as) durante o recreio. As conversas informais

com eles ao término do recreio ou das aulas me ajudaram muito. Os inspetores receberam a minha presença com amabilidade e um pouco de surpresa como as crianças, pelo fato de ser o recreio meu espaço de estudo. Desde o início da pesquisa, entrevistá-los estava em meu horizonte, mas optei por deixá-los para a fase final (término de novembro), após serem elaboradas as indagações durante os registros de campo. A entrevista foi realizada individualmente, em momentos separados, com cerca de uma hora para cada uma (roteiro em anexo)⁹.

1.5 Dilemas éticos e armadilhas do trabalho de campo

A necessidade de tomar contato com o debate sobre a ética em pesquisas com crianças foi após o desenvolvimento da minha pesquisa e possibilitou-me uma reavaliação de meus procedimentos. Fui a campo munida de algumas orientações éticas gerais: ter cuidado com o sigilo e a privacidade tanto entre crianças quanto entre estas e os adultos; solicitar permissão à escola; esclarecer ao conjunto dos sujeitos sobre a minha finalidade de pesquisa; evitar ir além do que os sujeitos de pesquisa estão dispostos a discutir, já que a questão de gênero envolve valores e questões da vida privada de modo mais característico; e, por fim, fornecer o retorno dos dados analisados. Baseava-me na ética já utilizada anteriormente em minha pesquisa de mestrado, na qual trabalhei com história oral, a partir de histórias de vida de mulheres integrantes dos movimentos sociais. Os conhecimentos da etnografia me fizeram refletir sobre os cuidados em campo a serem tomados: ser cautelosa nas aproximações e solicitar a permissão a cada momento; esclarecer sempre meus objetivos; aguçar a sensibilidade para me situar no lugar do outro e respeitá-lo em qualquer contexto; apesar de a

⁹ Todas as entrevistas realizadas com crianças e adultos foram gravadas e as transcrições foram feitas por mim.

observação ser participante, evitar ao máximo transtornos provocados pela minha presença como pesquisadora.

No entanto, é possível problematizar a aplicação destes princípios em cada prática de pesquisa e refletir sobre as lacunas e dificuldades antes não imaginadas. Para esta análise me fundamentarei, basicamente, em um artigo sobre simetria ética em pesquisas com crianças, de autoria de Christensen e Prout (2002)¹⁰. Pretendo aqui inserir meus procedimentos dentro de um determinado referencial teórico e analisá-los sob a ótica desses autores. Para eles há, hoje em dia, coexistência de perspectivas tradicionais e outras inovadoras no campo da ética com crianças, estas últimas motivadas tanto pela ênfase na criança como ator social da década de 80 em diante, que gerou uma reformulação das questões éticas em pesquisas na área, como pela recente discussão sobre os direitos da infância. Consideram, ainda, que são as pesquisas etnográficas que têm chamado a atenção para uma maior responsabilidade do pesquisador em monitorar questões éticas em seu trabalho de campo com crianças. Situando-se contra o absolutismo moral, por um lado, e contra o niilismo, por outro, esses autores apontam que, desde a década de 60, filósofos e pesquisadores têm se preocupado com as questões morais da pesquisa, a exemplo de um texto produzido em 1966 por Fletcher (apud CHRISTENSEN; PROUT, 2002) que apresentava já naquela época a necessidade de se combinar liberdade com flexibilidade, responsabilidade e uma preocupação com contextos e significados. Para os autores, o que difere hoje é que há maior preocupação com o sujeito em suas múltiplas diferenças e necessidades, e com a construção coletiva de questões morais, que visem superar as conseqüências negativas de práticas de pesquisas que desconsiderem os sujeitos.

¹⁰ Agradeço a indicação desse texto pela Prof.^a Fúlvia Rosemberg durante o exame de qualificação.

Christensen e Prout (2002) destacam a existência de quatro perspectivas de pesquisa sobre a infância e o modo de ver as relações entre crianças e ética: crianças como objetos de pesquisa; crianças como sujeitos de pesquisa; crianças como atores sociais; e, ainda, uma recente abordagem derivada desta última que vê as crianças como participantes e co-pesquisadoras.

No caso de minha pesquisa, procuro traduzir a concepção materialista-histórica de sujeito, na qual os seres humanos são “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.” (FREITAS, 2002, p.22) Numa busca de coerência, procuro aplicar esta concepção de sujeito não apenas ao pesquisador mas ao ato de pesquisar seres humanos. Critico, então, a visão positivista de “objeto de pesquisa”, na qual o sujeito que pesquisa é objetivo e distanciado, e parto de que é a interação entre pesquisador e pesquisado que produz a pesquisa. Não importa aqui que o problema tenha sido apresentado e motivado pelo pesquisador e que o instrumental analítico faça com que ele detenha objetivamente o poder sobre os resultados da pesquisa. Importa ressaltar que o sujeito de pesquisa, ao estar de posse do que Gramsci (1978) chama de elementos do senso comum e do bom senso, ao interagir com o pesquisador, influencia na elaboração sobre seu contexto e constrói, ele próprio, uma elaboração enquanto participa do processo de pesquisa. Se entender que o real é um processo múltiplo e contraditório, nesse movimento de compreensão estão inseridas as relações de poder das quais não podem fugir também pesquisador e “pesquisado” e deste movimento são constituídas muitas “verdades”, que se perpetuam ou desaparecem, fruto destas mesmas relações.

A partir desta concepção de sujeito, penso que minha pesquisa contém elementos da segunda e terceira perspectivas, e uma relativa aproximação com a quarta perspectiva, devido ao olhar etnográfico que aponta o sujeito como elemento importante do processo de pesquisa, tanto na definição do problema quanto na construção analítica.

Vejamos o que dizem os autores¹¹. Na segunda concepção a criança é vista como um sujeito de pesquisa e sua subjetividade é tomada como ponto de partida para o pesquisador ao entrar em campo. Derivada desta concepção de sujeito central surge a terceira concepção na qual a criança é vista como ator social, inserido em condições de igualdade junto aos demais participantes da sociedade, a qual transformam e pela qual é transformado. Além da centralidade, ganha destaque o conceito de autonomia, não sendo a infância vista como parte dependente e peça de uma engrenagem maior para o entendimento de uma determinada instituição. A última concepção parte da criança como ator social e acrescenta a idéia de que ela é um sujeito de direitos, com base na “Convenção sobre os direitos da criança”¹², a partir da qual se afirma que a criança deve ser ouvida, informada e consultada sobre qualquer aspecto que envolva seus interesses. Fundem-se nela a concepção das novas metodologias das ciências sociais nas quais os sujeitos pesquisados são co-participantes do processo de pesquisa.

Os autores Christensen e Prout (2002) partem da terceira premissa de que as crianças são atores sociais e propõem o conceito de “simetria ética”. Baseados em Bauman (1993, apud CHRISTENSEN; PROUT, 2002), ressaltam uma diferença entre uma ética “para” e uma ética “com”, no sentido de que a simetria implica um caminho de duas vias, definido também por elas e não para elas. Um outro aspecto que destacam é que tratar as crianças com uma ética de pesquisa semelhante à dos adultos não significa considerá-las como adultos, mas negar uma hierarquia que termina por transformá-las em “objetos de pesquisa”. Respeitar a simetria na pesquisa não significa desconsiderar que em nossa cultura há relações de poder tanto entre adultos e crianças, o pesquisador aí incluído, como das crianças entre si. Ao mesmo tempo, reiteram a necessidade de se construir métodos próprios que permitam às crianças acompanharem os passos da pesquisa e conhecerem mecanismos de auto-

¹¹ Estou aqui deixando de lado a concepção tradicional de sujeito como objeto de pesquisa.

¹² Lei aprovada pelas Nações Unidas em 20/11/1989, com 54 artigos.

preservação que não dominam, diferentemente dos adultos. Não basta a solicitação de uma permissão anterior; é necessário apresentar uma ética de pesquisa que pressuponha negociações antes, durante e depois. Os autores não expõem um modelo fixo porque consideram que cada pesquisa tem suas especificidades, mas argumentam que a construção coletiva de princípios éticos em pesquisa com crianças é fundamental para se evitar riscos e prejuízos para as crianças e estabelecer limites entre interesses do pesquisador e interesses da criança. Segundo eles, tais discussões enriquecem as reflexões éticas em todos os campos.

Esses autores resgatam, como sugestão interessante para uma reflexão ética, as dez questões apresentadas por Anderson (1995 apud CHRISTENSEN; PROUT, 2002): se a pesquisa beneficia as crianças e de que modo; qual o custo-benefício da pesquisa relativamente a tempo, inconveniência, invasão de privacidade, embaraços, sensação de fracasso ou coerção e medo de admitir ansiedade; se há privacidade ou confidencialidade em relação à publicação dos dados em relatórios e autorização das crianças e pais; se os motivos para seleção ou exclusão de determinadas crianças são claros; se as fontes financiadoras da pesquisa evitam prejuízos às crianças; se apontamentos e revisão da pesquisa permitem comentários das crianças; se todos os envolvidos sabem sobre todos os passos da pesquisa; se estão claros para o pesquisador os caminhos a serem percorridos para que as crianças conheçam os procedimentos da pesquisa e se elas sabem que podem recusar sem serem prejudicadas; se os envolvidos desejam pequenos relatórios sobre os resultados; e, por fim, se está claro qual o impacto do processo de pesquisa e de suas conclusões sobre as crianças.

Um primeiro ponto refere-se à questão do consentimento. Solicitei autorização prévia à direção, que me levou a uma conversa informativa sobre o projeto junto aos professores. A diretora esclareceu que não havia necessidade de permissão deles porque a pesquisa não seria em sala de aula. De minha parte, ao seguir os procedimentos corriqueiros da escola, deixei de solicitar a permissão para a pesquisa aos principais sujeitos envolvidos, inspetores, inspetoras e crianças. Evidentemente que em meu primeiro dia de registro conversei longamente com os inspetores sobre o que ia fazer ali e as conseqüências da pesquisa. Depois os deixei ler os

registros quando assim solicitavam. Quando necessitei entrevistá-los, solicitei a permissão diretamente a eles e esclareci que a orientação da direção era deixá-los optar. Sempre que me aproximava das crianças com minhas anotações e olhares, pedia permissão. Todavia um pecado original me acompanhou durante um certo tempo. Se nossa sociedade é construída sobre relações de desigualdade e hierarquias, e do ponto de vista etário as crianças estão exatamente na escala inferior da pirâmide escolar, não basta termos princípios gerais de conduta. É necessário que se reflita sobre todos os procedimentos para que se possa evitar as armadilhas de “não se estranhar o comum”, risco maior ao pesquisar com crianças por hierarquias já interiorizadas.

Uma incoerência aqui esteve presente: eu via as crianças como sujeito de direitos, mas segui a lógica da instituição e as tratei como incapazes de decidir por si mesmas se queriam ou não a pesquisa. Por falta deste conhecimento prévio, dificultei a elas o acesso aos instrumentos de recusa e auto-proteção, caso o quisessem fazer. Durante as entrevistas avalio que deveria ter feito previamente uma lista das crianças que não gostariam de ser entrevistadas, para deixar mais claro que isso era possível, em vez de possibilitar a recusa apenas no momento da entrevista, em uma situação mais embaraçosa. Aqui presumi que as crianças agiriam de modo semelhante aos adultos, que se recusariam a partir de uma informação geral. Este equívoco provavelmente repercutiu na dificuldade do menino que não estava disposto a conversar devido às recentes discriminações dos colegas, mas chegou a ir à sala de entrevista.

Comparei meus procedimentos com os critérios apresentados por Delfos (2001) que permitem tanto um bom desenvolvimento da entrevista com crianças como garantem a elas uma liberdade de participação que se liga ao cuidado ético de quem pesquisa. Para Delfos, os elementos desta metacomunicação centram-se em: tornar claros o objetivo da conversa e as intenções do pesquisador com ela; informar à criança sobre a necessidade de conhecer suas opiniões e seu direito ao silêncio; contribuir para que a criança identifique o que está sentindo naquele momento e aja de acordo com esse sentimento; convidar a criança a comentar sobre

a própria entrevista enquanto ela ocorre; e, finalmente, manter esta metacomunicação durante toda a entrevista. De modo intuitivo procurei esclarecer durante as entrevistas os objetivos, conversar diretamente sobre os sentimentos e aspectos surgidos no contexto da conversa e aceitar os silêncios. Seguir esses procedimentos durante todo o processo de entrevistas muito me ajudaram a manter o clima de confiança e respeito.

Por outro lado, não avaliei corretamente a dimensão do sentimento de exclusão das crianças das 1^{as} e 2^{as} séries quando decidi assistir às aulas apenas das 3^{as} e 4^{as} séries. Mais tarde, o fato de selecionar para a entrevista apenas uma parte das crianças das 3^{as} e 4^{as} séries criou um novo sentimento de exclusão para aquelas não-selecionadas, aspecto que procurei minimizar entrevistando as crianças que me cobravam por não tê-las ouvido. Esse processo resultou em um número de entrevistas além do que eu desejava a princípio, chegando a 45% das crianças. Por senti-las ainda descontentes, elaborei um questionário baseado nas perguntas das entrevistas que, com garantia de sigilo, foi respondido em sala de aula por todas as crianças, mesmo que posteriormente viesse a utilizar pouco os dados deste questionário em minha análise.

Por certo que refletir aqui, a posteriori, sobre o conjunto desses passos não significa necessariamente a possibilidade de prevê-los todos ou resolvê-los antecipadamente, mesmo porque cada pesquisa enfrenta um contexto particular ao chegar a campo. Todavia, um maior conhecimento teórico que relacionasse metodologia e ética sobre as crianças poderia ter evitado alguns problemas. Apesar disso, os problemas não trouxeram graves danos às crianças e, a meu ver, não invalidaram a utilização das informações. Além disso, o cuidado ético demonstrado por mim a partir das referências da etnografia, como a aproximação respeitosa, a preocupação com o segredo, deixar as crianças lerem as anotações, estar atenta às suas necessidades e inculcar nelas sentimentos de inclusão sempre que possível supriram em parte desconhecimentos outros, e propiciaram um resultado positivo que, espero, será perceptível no decorrer da apresentação.

2. OS USOS DO GÊNERO E O TEMA DE PESQUISA

2.1 Gênero: uma aproximação teórica

O gênero é uma categoria ainda em construção. Possui usos diversos, tendo um bom resgate de sua trajetória no estudo feito por Carvalho (1999). Segundo ela, as feministas inglesas nos anos 70 partiam das contraposições ao determinismo biológico, na época designado como sexo, para a ênfase na *construção social de homens e mulheres*, traduzida como significados de gênero. Naquele momento, partia-se do pressuposto de que a natureza (entendida como diferenças em relação à reprodução) era a base sobre a qual os significados de masculino e feminino eram construídos, e, dentro dessa compreensão, gênero seria "associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto que sexo descreveria o corpo e a biologia." (CARVALHO, 1999, p.30) Com as novas reflexões sobre as articulações entre natureza e cultura dos anos 80 surgiram definições que incorporaram ao gênero o próprio conceito de corpo (feminino ou masculino) e de que este não determinaria, por si só, a construção de características que seriam *naturalmente* femininas ou masculinas, sendo o próprio corpo, em sua multiplicidade de significados, resultado do mesmo processo de construção cultural.

Maior do que a consciência de assumir-se como masculino ou feminino, será a relação do indivíduo com seu próprio corpo e com os outros corpos, construída a partir das relações de gênero como tensões, posturas e habilidades físicas. Até mesmo as formas de se movimentar em todas as esferas do lazer, do trabalho e da política estariam impregnadas dos significados de gênero. Aspectos como a definição do objeto sexual, das estratégias de sedução ou da definição (muitas vezes instável) de homo ou heterossexualidade passariam também a ser componentes da construção do gênero. Deste modo, não existiria um corpo (ou o significado da própria anatomia) que se construiria de maneira abstrata e independente dos

gêneros femininos ou masculinos, quer fosse afirmando quer fosse negando aspectos de um ou de outro¹³.

Uma das teorias discutidas por Carvalho (1999) é a de Nicholson (1994) que apresentou uma desconstrução dos significados de gênero e dos fundamentos constituídos até o início da década de 90, ao problematizar que, mesmo em se falando em construção cultural das relações de gênero, persistia entre as feministas uma matriz explicativa comum arquitetada sobre o fato das diferenças culturais terem por base o modo como os seres humanos explicavam a reprodução. Ao ir às raízes do pensamento ocidental sobre homens e mulheres, Nicholson (1994; 2000) afirmou que a cultura ocidental passou primeiramente por uma explicação religiosa da existência de masculino e feminino hierarquizado e não polarizado, só construindo uma explicação baseada nas diferenças físicas polarizadas a partir do século XVII e XVIII. Para essa autora, não havia antes disso a idéia de mulher e homem opostos nem mesmo em funções fisiológicas, mas sim mulheres vistas como homens incompletos.

Algumas dessas reflexões permitem questionar o que se considera como relação inevitável entre gênero e reprodução, ou seja, que a construção cultural dos gêneros se baseia na diferença observada dos aspectos reprodutivos ou do corpo, de maneira mais abrangente. Considerar a reprodução como divisora e construtora de diferenças é não perceber que este mesmo pensamento é cultural, como se pôde verificar nos exemplos históricos.

O que seria a corporeidade e sua relação com o gênero dentro desta concepção? Mantendo-se a coerência, penso que se poderia dizer que o corpo de alguém (em seu sentido descritivo) só se constitui como corpo dinâmico e ganha significado a partir das relações com outros corpos, sempre mediadas por significados construídos coletivamente. Dito de outro

¹³ Pensar o gênero deste modo não significa negar que determinadas culturas construíram seus conceitos de masculino e feminino a partir de determinadas diferenças corporais entre homens e mulheres, mas sim que essa construção não é comum a todas as culturas em todas as épocas.

modo, não é possível haver uma corporeidade que não traga consigo os significados construídos sobre ela, visto ser o pensamento a interiorização das relações sociais vividas. Sendo a existência dos gêneros um dos elementos vivenciados pelo indivíduo nas relações sociais desde o momento em que nasce, é de se supor que os usos variados do gênero (masculino, feminino, neutro, combinações variadas, etc.) se expressem como significados em todos os aspectos da vida humana. O corpo, ao mesmo tempo em que se instaura como significado concreto de corpo, ganha, simultaneamente, um significado de gênero.

Por outro lado, se é possível afirmar-se que não há corpo sem gênero, sem significado, o mesmo não se pode dizer do gênero sem o corpo ou, em seu sentido mais complexo, sem o sujeito do qual derivou. Ainda que os gêneros tenham sua origem concreta nas relações entre homens e mulheres e nos significados construídos historicamente, é claramente perceptível que, como dimensão simbólica, os gêneros possam ganhar vida própria e servir de referencial para práticas sociais. Como um efeito de volta, descolados de sua matriz original, em combinações variadas e até insólitas, vêmo-los sendo utilizados nos meios de comunicação, nos espaços religiosos, nas normas estéticas, etc. Têm o poder instituinte de alterar a forma de agir de homens e mulheres em contextos diferentes dos quais se originaram, quer seja perpetuando significados antigos para homens e mulheres, quer seja instituindo em determinados meios práticas diferenciadas das realizadas por estes mesmos homens e mulheres em outros espaços de sua convivência. Entretanto, em ambas as atuações, ao necessitarem ser incorporados por sujeitos concretos (não passivos) para se manifestarem, refletem as contradições de sua incorporação ou negação, e num processo dialético, refazem-se em novas significações.

Concebido desta maneira, torna-se claro que não se pode utilizar gênero como sinônimo de mulheres e homens. Há sujeitos e há significados. Não são, entretanto, significados neutros do ponto de vista do poder, visto expressarem desigualdades sociais entre homens e mulheres. Neste sentido, pode-se dizer, então, que relações de gênero implicam em poder e hierarquia em todos os níveis. A categoria sexo não será abandonada

por mim, porque a utilizarei quando me referir descritivamente aos sujeitos em sua identidade sexual de homens ou mulheres, de meninos ou meninas. Tomarei gêneros como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero quando estiver me referindo a relações sociais entre homens e mulheres, *mediadas* pelos gêneros. Ao falar, por exemplo, em aproximações entre meninos e meninas em uma brincadeira mista, posso utilizar como equivalente a expressão *aproximação entre os sexos*. Os conteúdos desta aproximação, por sua vez, podem ter conseqüências para as relações de gênero ou para os gêneros masculinos e femininos disponíveis socialmente.

Esses deslocamentos são importantes porque permitem ver como os gêneros podem estar imbricados nas relações entre homens e mulheres (numa movimentação de significados) e, ao mesmo tempo estar separados deles, atuando como conjunto de significados que norteiam/instauram práticas de instituições, políticas públicas, etc. Enfim, relações de gênero implicam em relações entre homens e mulheres mediadas pelos gêneros, mas os gêneros, como conjunto de significados têm também uma existência simbólica que ultrapassa o sujeito.

Como instrumental para trabalhar a multiplicidade de gêneros existentes na sociedade e as contradições provocadas pela sua vivência nas relações sociais, utilizarei o conceito de configuração de gênero, elaborado por Connell (1995, 1997). Por configuração de gênero, Connell designa um conjunto de práticas sociais (de trabalho, de sexualidade, de experiências corporais, de afetividade, de política, etc.) coerentemente ligadas a um determinado significado de gênero. Para Connell (1997, p.33), “os termos masculino e feminino apontam mais além das diferenças de sexo, expressam como os homens diferem entre eles, e as mulheres entre elas, em matéria de gênero”¹⁴. Ainda que possam ser construídos originariamente a partir de indivíduos, esses sentidos só ganham status de configuração

¹⁴ Tradução minha.

quando são incorporados/constituídos em práticas coletivas de determinados grupos (como a masculinidade/feminilidade do mundo sindical operário, a do mundo acadêmico, etc.) e constituem-se como projetos de gênero presentes na sociedade. Tais configurações podem até persistir para além da existência do próprio grupo que as criou na medida em que for incorporada de maneira diluída na sociedade e passarem a fazer parte do rol de gêneros disponíveis socialmente. Entretanto, a existência de distintas configurações que se produzem de modo criativo e inventivo não implica uma neutralidade ou mesmo harmonia entre todas elas, nem se dá de modo autônomo, porque estão inseridas em determinadas relações de poder sociais e históricas.

No entanto, o conceito de múltiplas configurações de gênero está articulado em Connell (1997) numa teia mais ampla, a qual considero ainda em formulação. Por isso pretendo adotá-la apenas parcialmente em minha análise. Para o autor, uma configuração de gênero deve levar em conta questões de classe, de raça e de desigualdades entre nacionalidades e argumenta que, embora haja distintas configurações de gênero em disputa no conjunto da sociedade, há sempre, em nossa cultura contemporânea, uma masculinidade hegemônica, construída em sua particularidade a cada momento histórico e sufocadora de outras masculinidades em disputa, mas que continuam a existir e a disputar espaço com ela. A hegemonia se dará sempre por uma entre as masculinidades disponíveis, porque há uma subordinação das mulheres de maneira geral, um poder dos homens que é determinante em nossa sociedade independente de qual seja a configuração de gênero que se constitua a cada momento.

Para Connell (1997), é possível que, numa universidade, no mundo partidário ou mesmo em determinadas empresas, haja uma forma de masculinidade dominante, que tanto pode se combinar completamente à masculinidade hegemônica, quanto negá-la em parte ou no todo, mas de qualquer modo estará sempre ligada ao poder dos homens. O autor afirma que pode, entretanto, haver masculinidades subordinadas em qualquer instância e desvinculadas do poder dos homens sobre as mulheres, como é o caso de determinadas

masculinidades homossexuais. É possível que a uma determinada masculinidade hegemônica corresponda (porque alimentada por ela) a contrapartida de uma feminilidade *ideal*, mas esta configuração deve ser analisada com cautela, porque pode ocorrer que esses referenciais não sejam incorporados *em bloco* e acriticamente pelas mulheres, visto implicarem condições de submissão.

Apesar de considerar difícil visualizar uma mesma masculinidade hegemônica européia e americana, com idênticas características, e, mais ainda, conseguir precisar em diferentes nacionalidades como a brasileira ou latino-americanas, de modo geral as masculinidades hegemônicas ali presentes, pode-se pensar que há uma disputa entre as masculinidades e que, em determinados contextos delimitados espacial e temporalmente, uma masculinidade se apresente como hegemônica. A noção de configurações de gênero diversas em culturas distintas (em nível macro e micro), contendo conteúdos de masculinidade dominante dentre outras masculinidades, e de feminilidades e masculinidades homossexuais como subordinadas, facilita e permite entender as relações de gênero socialmente estabelecidas hoje.

De posse dessas referências, voltei o meu olhar para as práticas de gênero desenvolvidas na escola Luísa Mahim, em um processo de construir/decodificar os elementos da configuração de gênero ali presentes. Todavia, por direcionar o meu foco de pesquisa sobre as crianças e os adultos que interagem com elas, e, mais ainda, estudar particularmente as relações conflituosas entre elas, optei por não estruturar de modo abrangente *a configuração de gênero vigente na escola*. Preferi trabalhar com a idéia de meninos exercendo masculinidades diversas (em disputa pela dominância uma sobre a outra e, quando possível, relacionando-as com a masculinidade ocidental hegemônica socialmente), mas sempre dominantes sobre os meninos que exercem as masculinidades homossexuais e as meninas em suas múltiplas feminilidades.

Essas referências gerais me permitem superar a afirmação de estereótipos simplistas a partir de um arranjo no qual os gêneros são apresentados como sempre dicotômicos e

antagônicos, e do papel da escola como reprodutora deste modelo em maior ou menor escala. Enfim, estudarei as relações de gênero a partir da ótica do conflito e da ludicidade e apenas nesta medida, estruturarei as referências das masculinidades e feminilidades praticadas na Escola Luísa Mahim. O processo de análise deve ser precedido de uma apresentação do que levou à construção da primeira hipótese de uma forma de sociabilidade baseada no conflito e da segunda hipótese da gestão das relações de gênero a partir dos “clubinhos”, ambas hipóteses arquitetadas a partir das perguntas elaboradas por mim sobre as interações infantis durante todo o processo da pesquisa, perguntas as quais procurei responder no decorrer do trabalho.

2.2 Ida a campo e a construção do problema

Após um período de registro, comecei a construir um padrão sobre as cenas observadas por mim. A predominância do controle dos espaços do recreio pelos meninos, relacionada às características da sociabilidade masculina chamava minha atenção. Os garotos corriam muito por todo aquele espaço e relacionavam-se através de contatos corporais intensos, chamados por eles de “brincadeiras de lutinha” (às vezes dolorosas), ou pelo jogo de futebol. Garotas eventualmente lutavam entre si, principalmente devido a fofocas, mas o mais comum era vê-las solucionarem suas diferenças em conversas grupais, em lugares mais reservados. Gostar de futebol era considerado um forte indicador de identidade coletiva que unia os meninos entre si, e, através desse esporte, os garotos dominavam os espaços do recreio, às vezes questionados quando algumas meninas reclamavam e os forçavam a deixá-las jogar. Passei a me indagar sobre esta situação: o que pensavam os meninos que participavam menos (ou não participavam) do jogo de futebol? Haveria relação entre masculinidade e futebol? Haveria outras masculinidades em disputa? As meninas construíam estratégias para entrar no jogo? Se na educação física mista as garotas aprendiam o futebol, esta aprendizagem interferia e era referência nas atividades do recreio? Haveria alguma

atividade das garotas da qual os meninos queriam participar e não podiam? A disputa de poder nas relações de gênero era perceptível para os inspetores e as inspetoras na hora do recreio? As histórias registradas iam agregando dados e sobre elas refletia na busca de respostas.

Também a diferenciação por sexo presente nos grupos de crianças em momentos de calma ou de conflito me chamou a atenção como um possível tema de aprofundamento. Durante a minha perambulação, tecia os registros dos grupos quando estavam separados ou mistos, o que faziam, os motivos apresentados e anotava as manifestações de emoção em expressões corporais e verbais. Em situações de calma, quando o grupo de crianças realizava algo em conjunto, de modo consensual, registrei dois terços de crianças divididos igualmente em grupos só de meninas e grupos só de meninos; o terço restante era misto e dividia-se em uma parcela ligeiramente maior para grupos nos quais predominavam um sexo e outra parcela de grupos de meninos versus grupos de meninas em igual proporção. Diferentemente, em momentos de conflito, o que predominava era grupo de um sexo versus grupo de outro sexo. Um exemplo para este último caso poderia ser um pega-pega de meninos contra meninas ou, em casos extremos, um grupo de meninas brincando de invadir o futebol dos meninos, tanto pela invasão ser considerada uma brincadeira que alguns meninos participavam, quanto pelo interesse de tirá-los do futebol para brincar de outra coisa. Tal organização me levou a pensar no distanciamento e na aproximação entre os sexos e seus porquês. Por que havia tão pouca interação entre meninos e meninas em momentos de calma, e nos conflitos a oposição entre os sexos era quase a totalidade? Em que contextos surgiam estes grupos de um sexo versus o outro? Eram sempre as mesmas crianças? Que critérios eram utilizados na montagem destes grupos? Como um tipo de grupo via os demais?

Circulando pelos grupos, percebi a força da interação conflituosa nas relações de gênero em quaisquer destes espaços, quer fosse nas invasões das meninas para entrar no jogo de futebol ou tirar meninos para suas brincadeiras, quer nas correrias de pega-pega em

bandos ou pequenos grupos, a partir de algum empurrão ou contato. As provocações verbais também eram uma constante. O que me intrigava era o fato da busca proposital dessas interações em um espaço vasto como eu observava ali. Parecia-me ser possível encontrar uma motivação para esses conflitos pela intensidade com que eram vividos e comentados pelas crianças que vinham a mim. Qual era o papel do conflito nas relações de gênero durante o recreio? Em que circunstâncias brigavam e por quê? As meninas eram vítimas? Se eram perceptíveis modos diferentes de conflitos no interior de cada grupo de meninas ou de meninos, por que isso se dava? Como cada um dos sexos se percebia nessas ações? Esses elementos participavam da construção de referenciais de masculinidades e feminilidades próprios daquela escola? Seriam referenciais de gênero dicotômicos e hierárquicos?

Diversos autores em campos diferentes como a psicologia, a etologia e a etnografia, estudando gênero e conflito na escola, apresentaram resultados em que foram atribuídos aos garotos uma maior agressividade e às garotas, um comportamento de tranquilidade (ELEY et al., 1999; ESPELAGE et al., 2003; FRÍOLI, 1997; THORNE, 1997; VOSS, 1997). Sobre o momento do recreio, “tempo de menor vigilância”, as análises desses autores apresentaram meninos violentos e meninas vitimizadas. Por outro lado, eu me deparava com uma discussão polêmica sobre os sentidos da violência na escola Luísa Mahim. Ao chegar ali, eu já havia sido informada pela diretora de que uma reformulação do recreio estava em curso, com foco principal nas brigas freqüentes. Até mesmo a troca e a admissão de novas pessoas para a função de inspeção do recreio teve por base critérios de perfil pedagógico, pois o recreio passaria a ter uma ação de menos inspeção e mais orientação, se possível de caráter lúdico. As crianças, por sua vez, também achavam que brigavam muito naquele espaço, e eu, num contato inicial, havia sentido o mesmo.

No campo educacional há uma discussão que iniciou-se na década de 90 sobre a relação das brigas entre adolescentes e jovens com a violência escolar em todos os seus âmbitos (SPOSITO, 2001). Este novo olhar está presente em Camacho (2001, p.138), que em seus estudos sobre violência na escola argumenta que

Todos os estudiosos reconhecem que brigas e atividades lúdicas existem e que sempre fizeram parte da vida das crianças e adolescentes. A diferença que deve ser reconhecida entre o passado e o presente é a rapidez do trânsito para um desenlace grave.

Então pergunto: seriam os xingamentos, os socos, os empurrões e as perseguições praticadas pelas crianças formas de violência escolar? De acordo com alguns autores, como Apple (1989), Enguita (1992) e Jares (1997), a escola é uma instituição complexa e contraditória, e, por isso, produtora de conflitos, o que me leva a perguntar também se as brigas infantis não seriam apenas as expressões, ao nível das crianças, dos conflitos característicos da escola. Afinal, qual o sentido do conflito nas relações entre crianças na escola Luísa Mahim? Por que o conflito entre elas manifestava-se com tanta intensidade nas relações de gênero?

A análise dos dados coletados em campo revelou uma tensão permanente entre meninos e meninas, em alguns momentos parecendo servir para a coesão interna de cada grupo na linha de “guerra dos sexos”, mas em outros momentos a mesma tensão parecia revelar exatamente o contrário, ou seja, a busca de *coesão entre os sexos*. De modo geral, o que vi frequentemente foram menos “brigas violentas” e mais momentos em que a tensão se manifestava ambigualmente nas perseguições ou provocações, como um jogo de resistências mútuas entre as crianças.

Além disso, muitas das “brigas” assemelhavam-se a brincadeiras camufladas, permeadas que eram por participações voluntárias e risadas freqüentes, havendo, no entanto, uma fronteira tênue que, se ultrapassada, poderia realmente tornar a situação violenta. Ao procurar compreender as relações conflituosas entre meninos e meninas no recreio, formulei a hipótese de que muitas delas não tinham como fundo a violência e funcionavam como estratégias de aproximação, questionando os círculos restritos a cada um dos sexos. À primeira vista, esta afirmação poderia parecer um tanto paradoxal, mas não se revelou assim, quando procurei desvelar seus sentidos. Thorne (1997) oferece alguns indícios desta

problemática ao falar dos movimentos diferentes que as crianças produzem para tentar romper com as fronteiras de gênero, mas com resultados imprevisíveis, ora as reforçando, ora as neutralizando.

Ainda que no Brasil, essa problemática apareça apenas de modo indireto em alguns trabalhos, percebi a possibilidade de dialogar com autores europeus ou norte-americanos. Estudar as contradições ligadas ao conflito nas relações de gênero me intrigou e, por isso, optei por aprofundar este tema, analisá-lo à luz das reflexões sobre o controle do espaço do recreio e, quando adequado, recorrer às observações dos momentos das aulas e entrevistas.

2.3 Pesquisa brasileira sobre infância e gênero: entre a ausência, a reprodução e a possibilidade

No Brasil são raros os estudos que envolvem gênero e educação com crianças de 7 a 10 anos, conforme pude constatar em pesquisa bibliográfica no acervo da Fundação Carlos Chagas e das principais universidades que sustentam pesquisas relacionadas ao gênero como USP, UNICAMP, URGs, UFSC, UFRJ, UFMG e PUC/SP.

Esta ausência foi relatada por uma diversidade de pesquisadores(as), em sucessivos estados da arte sobre educação e gênero, que abrangem as décadas de 80 e 90, em e Piza, (1990), Rosemberg e Amado (1992), e Rosemberg (1994; 2001). Sobre a década de 80, Rosemberg e Amado (1992) afirmaram que, além da ausência de estudos sobre a infância, podia-se constatar uma intensa preocupação com o trabalho formal em detrimento de outras esferas da vida, pois as análises privilegiavam as “relações de classe, desconsiderando relações raciais e de idade; e com ênfase na reprodução em detrimento da busca de indícios de comportamentos de oposição ou de mecanismos de resistência.” (p.64) Essas afirmações mantiveram-se em levantamentos posteriores de Lopes (1994) e no final dos anos 90 com Assunção e Pereira (1997) que argumentavam ter havido um aumento das pesquisas em

gênero, mas que ainda se verificavam lacunas nas pesquisas educacionais, principalmente no ensino fundamental e pré-escolar.

Em seus estudos sobre gênero e docência Carvalho (1999, p.11) chamou a atenção para o universo infantil e reiterou a existência de

pouco conhecimento sistemático sobre as formas como as escolas brasileiras atuam na manutenção, produção ou alteração de desigualdades de gênero [...] incluindo tanto a atuação deliberada de educadores e educadoras quanto as interações assistemáticas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior das escolas, na definição de currículos e conteúdos escolares, etc.

Em trabalho recente, atualizando seus levantamentos anteriores, Rosemberg (2001) alerta sobre a pouca mobilização da produção acadêmica nacional sobre a condição da infância e gênero na escola, com exceção apenas para as crianças que vivem na rua ou em situações de violência¹⁵. Quinteiro (2000), estudiosa da infância, mesmo não tratando das relações de gênero, observa, em sua revisão bibliográfica sobre a criança de 7 a 10 anos e educação, um domínio quase absoluto de temas a respeito de cognição e desenvolvimento, em detrimento de outras temáticas das culturas infantis.

Na bibliografia nacional encontrei apenas três trabalhos relacionados à temática de gênero e crianças da faixa etária estudada por mim, os quais serão comparados à bibliografia internacional. São eles: *Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família*, de Graciano e Guarido (1977); *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*, de Bernardes (1989); *Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos*, por Beraldo (1993). Há ainda um artigo de Ribeiro (1998) intitulado *O olhar da criança sobre si*

¹⁵ Rosemberg esclarece que houve um movimento acadêmico bem diferente na Sociologia da Educação inglesa ou francesa dos anos 90.

mesma, que inclui o gênero como uma dos elementos presentes na construção da identidade das crianças, e apresenta uma reflexão pertinente à discussão apresentada por mim nessa tese.

O primeiro foi um estudo precursor de Graciano e Guarido (1977), que abordaram a família e a escola. Numa época em que ainda não se utilizava o conceito de gênero, mas apenas o de sexo e estereótipos sexuais, as autoras verificaram diferenciações entre os sexos, com meninas da 5ª série exibindo elementos de forte estereotipia dos papéis sexuais e visões bem negativas de si mesmas, já que atribuíam à sorte e não à competência o seu desempenho escolar. A competência era apenas atribuída aos meninos. Segundo as autoras estas características se relacionavam à ação da escola como reprodutora das desigualdades entre homens e mulheres e revelavam os limites do ambiente escolar ao desenvolvimento das meninas.

O balanço sobre as pesquisas norte-americanas da década de 80, realizado pelo Wesley College Center for Research on Women (1992) mostrou a existência de alguns estudos norte-americanos daquela década que, de modo semelhante às conclusões de Graciano e Guarido (1977), argumentam sobre o papel da escola no surgimento de altas taxas de depressão e rupturas na auto-estima em estudantes na pré-adolescência e na adolescência. Esses estudos foram motivados pelos fortes traços depressivos encontrados anteriormente entre as estudantes de 2º grau. Às vezes a concepção reprodutivista ia além do estabelecimento de uma semelhança entre escola e sociedade, para uma argumentação de que a escola era ainda mais desigual do que a sociedade em que ela estava incluída. Um dos estudos precursores do cotidiano escolar, realizado nos Estados Unidos em 1980, por Delamont (1985, p.18), iniciava sua apresentação afirmando que “as escolas e outras instituições de educação impõem hoje em dia um conjunto de funções de sexo e gênero que são mais rígidas que aquelas que são correntes na sociedade em geral”.

Em balanço sobre pesquisas brasileiras na década de 70 a pesquisadora Barroso (1977) já fazia a crítica à visão reprodutivista da escola em relação às mulheres, mas sobre a faixa etária estudada por mim, foi produzido um estudo contrário a esta visão só em final da

década de 80. Bernardes (1989) apresentou uma nova concepção sobre a relação escola e relações de gênero, ao estudar a autonomia e submissão entre crianças de 9 a 12 anos no contexto escolar e de moradia na periferia de Porto Alegre. A pesquisadora acompanhou a trajetória de um grupo de crianças em sala de aula, no recreio e no bairro, mostrando os diferentes mecanismos de produção, reprodução e transformação das relações de gênero, de classe, de etnia e de idade. Apresentou a escola como um espaço sociocultural importante para as meninas, que nela tinham o ponto de encontro com suas melhores amigas, a chance de convívio direto com meninos e a possibilidade de exercerem habilidades consideradas masculinas, como o grande interesse pela matemática, apesar de os meninos controlarem o uso dos espaços do pátio e da sala de aula. Em seus registros, analisou também as interações infantis e organizou-as em ações de convivência amigável harmoniosa, amigável conflituosa ou conflituosa, de caráter agressivo. A autora acompanhou a trajetória de um grupo de crianças. Durante minha análise foi possível comparar alguns aspectos relacionados ao conflito entre crianças com os resultados obtidos por ela, que serão aprofundados mais adiante. Por ora é importante destacar que Bernardes apresentou uma posição dinâmica em relação à escola, contrária a de inúmeros pesquisadores de seu período. De acordo com balanço de pesquisas em educação feito por Rosemberg e Amado (1992), a maioria dos pesquisadores demonstravam um “consenso de que a escola reproduz estereótipos sexuais tradicionais, dicotomizados e bipolarizados.” (p.66)

Pouco tempo depois, no livro intitulado *A escola primária no cotidiano*, a pesquisadora brasileira residente na França, Sirota (1994), criticava esta concepção negativista sobre as meninas e ressaltava o caráter contraditório da escola em relação à manutenção ou transformação das relações entre meninos e meninas. No Brasil, Louro (1994) tecia as mesmas considerações afirmando que “é impossível a imposição externa sobre sujeitos passivos, de atitudes, práticas, habilidades, comportamentos, conhecimentos, sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim, sem que, de múltiplas formas, eles participem deste processo.” (p.42)

Beraldo (1993) estudou as preferências lúdicas entre crianças de 5 a 10 anos em duas escolas de segmentos sociais distintos na zona oeste de São Paulo, através de questionários aplicados sobre tais preferências. A autora preocupa-se com a socialização das crianças de modo indistinto (na escola, na família, na mídia), dentro do conceito de papel sexual, e afirma que a sociedade está em mudança, mas que estas mudanças pouco refletem nas preferências lúdicas das crianças, que ainda são predominantemente estereotipadas por gênero. Um aspecto que me chamou a atenção em sua pesquisa foi a percepção de diferenças nas preferências lúdicas por sexo e classe social (a autora trabalha com o conceito de classe baixa e classe alta), sobre as quais selecionei por se assemelharem com as brincadeiras observadas por mim na escola pesquisada: fantasia (faz-de-conta como boneca, casinha, lutas com heróis), pega-pega, amarelinha, jogos de bola (vôlei e queimada) e futebol. Entre as meninas de classe baixa e alta, o futebol quase não apareceu. As meninas de classe baixa apresentam um empate de preferência entre pega-pega e fantasia em primeiro lugar, seguido bem de longe por amarelinha. As meninas de classe alta apresentam um empate entre o pega-pega e os jogos de bola para o primeiro lugar, seguido de longe por fantasia e lutinha. Entre os meninos de classe baixa o futebol e a fantasia disputam o segundo lugar, enquanto que o pega-pega é uma preferência incontestável; entre os meninos de classe alta, o futebol¹⁶, jogos eletrônicos e a fantasia disputam o terceiro lugar, enquanto pega-pega e bola (vôlei e queimada) disputam o primeiro lugar bem à frente dos dois anteriores¹⁷. Beraldo (1993)

¹⁶ A preferência por futebol não significa que este esporte tenha sido considerado pelas crianças adequado para ambos os sexos, pois 86,6% dos meninos de classe alta afirmaram que este esporte é mais para meninos, para 73,3% entre os de classe baixa (BERALDO, 1993).

¹⁷ A dificuldade conceitual da autora em utilizar sexo e gênero como sinônimos refletiu-se na definição das categorias de análise das preferências lúdicas e dificultou um pouco uma percepção mais elaborada sobre as diferenças entre meninos e meninas. As preferências sobre lutinha e fantasia não contribuíram muito para um entendimento de gênero porque a pesquisadora mesclou em cada tipo brincadeiras diferentes: para lutinha, colocou desde as brincadeiras corpo a corpo, artes marciais até capoeira; para fantasia unificou brincadeiras como boneca, casinha, lutas com heróis e aventuras imaginárias. O resultado foi que não houve a presença de indicações de lutinhas pelos meninos de ambas as classes sociais, e um alto índice de preferências por fantasia para os dois sexos.

aplicou o mesmo questionário a professores e professoras de duas escolas e os comparou com os resultados encontrados entre as crianças. Pesquisas como essa podem contribuir para o entendimento das culturas lúdicas infantis em determinado tempo e lugar, permitir a comparação com a cultura lúdica adulta e, apesar do foco desta autora não ser o que faziam no recreio e sim suas preferências lúdicas em quaisquer lugares, contribuir para um entendimento das necessidades infantis e da organização do espaço lúdico na escola.

Por fim, em um estudo sobre a construção da identidade da criança, a partir das indagações de como “a família e a escola, mediadoras na formação das identidades, contribuem para seu processo de construção” e se esse processo “imprime diferenciações nos resultados da escolaridade” (p.100), Ribeiro (1998) introduz a questão de gênero. Em um estudo de caso de um menino com dificuldades escolares e considerado agressivo pelos demais, mas que não se vê assim até procurando a companhia de meninos não agressivos, Ribeiro aponta a marca das relações de gênero presente, não só na fala dele como

nos depoimentos de meninos e meninas [...] definindo as escolhas no grupo para brincar ou estudar. Muitos meninos chegam a dizer que não gostam de brincar com meninas e elas que não gostam ou não podem brincar com os meninos, segundo orientações das próprias mães. (p.117)

A autora descreve a fala do professor de educação física de que meninos empurram e batem mais, e comentários de garotas e garotos sobre gostar de brincar com alguns meninos por não considerá-los agressivos, e critica a ação da escola ao atribuir ao conjunto de meninos a designação de “agressivos”. Ao ver os garotos em suas diferenças pergunta sobre o processo em que se dá essa mediação entre a identidade de gênero social e a identidade

individual do “menino agressivo”. Dentro dos referenciais sócio-interacionistas de que as contradições permeiam escola e sociedade em movimento de semelhanças e diferenças e participam da construção das identidades, Ribeiro (1998) destaca a existência dos vários aspectos que compõem a identidade de cada indivíduo, não constituídos apenas de afirmações e conservações, mas de elementos dinâmicos, permeáveis e contraditórios, vivenciados em interações sociais que levam para além da singularidade. Destaca a importância da vivência social, porque nela “o indivíduo desenvolve a consciência sobre si mesmo na proporção da consciência que ele tem sobre os demais indivíduos” e que os outros têm sobre ele (RIBEIRO, 1998, p.115).

Neste sentido, posso inferir que a singularidade de uma criança estigmatizada como agressiva está, de certo modo, vinculada à sua inserção em um grupo maior de meninos, considerados genericamente “agressivos”, apesar de todas as evidências mostradas pelas meninas e meninos de que nem todos os garotos são agressivos. Certamente, há movimentos contraditórios na cultura escolar de ações ou discursos que estigmatizam e constroem identidades fixas e dificultam sobremaneira as ações que buscam romper estes estigmas, até mesmo para as transformações que as próprias crianças queiram fazer sobre si mesmas. Ribeiro chama a atenção para um aspecto-chave da instituição escolar, que as meninas tentam fazer em parte: não procurar atuar sobre as singularidades de modo a generalizar as limitações de um indivíduo às características de um grupo e menos ainda deduzir a partir de características individuais de estereótipos coletivos. A autora afirma que só uma atitude abrangente da escola pode permitir a expressão de diferenças e nuances em identidades plurais não subservientes, em que o foco pode ser a produção de ações que favoreçam a tomada de “consciência de si mesmo como um ser social e político, membro ativo de uma coletividade.” (p.118)

Esta complexidade de análise, das identidades singulares e coletivas, dos significados contraditórios e múltiplos das ações para a construção da cultura escolar procurei aplicar ao analisar as interações conflituosas entre meninos e meninas. Neste exercício pude perceber

com frequência meninas lançando mão de ações agressivas e meninos resistindo a elas, ao mesmo tempo que registrava as falas vitimizadas das meninas, não raro das mesmas que “batiam” neles, ações estas com múltiplos significados. Pude perceber até mesmo ações que, aparentemente agressivas, nada mais eram do que jogos de aproximação, o que me impediu de tecer generalizações relativas a “meninos agressivos” e “meninas boazinhas”.

Ao iniciar minha pesquisa de campo, compartilhava das teorias sobre o caráter contraditório da escola e de seus personagens, aprofundadas pelos autores ligados à chamada pedagogia crítica (APPLE; OLIVER, 1995; APPLE, 2000; GIROUX, 1983). Para a teoria crítica, a escola, ao expressar conteúdos e objetivos altamente pré-definidos devido às relações entre ideologia, poder e conhecimento em uma sociedade de classes (recortada também por outras diferenças sociais), permite às crianças vivenciar conflitos e antagonismos decorrentes destas relações. Esta visão me fez estudar a escola como um espaço de embate a ser compreendido e criticado em suas possibilidades de conflito.

É possível que a pouca valorização acadêmica dos estudos de gênero reforce a pouca problematização da lógica da reprodução social na escola, quando aplicada às relações de gênero, e tenha contribuído para a descontinuidade das pesquisas. É possível, também, que a ausência de pesquisas sobre relações de gênero entre 7 e 10 anos se relacione à preocupação predominante sobre aspectos cognitivos presente nos estudos educacionais, em detrimento de outros aspectos da vivência das crianças nos espaços escolares. De qualquer modo, pelo reduzido número de trabalhos encontrados, pôde-se observar quão longe estão nossas pesquisas das reflexões feitas em outros países, lacunas que dificultam um conhecimento das culturas infantis e de possíveis subsídios para políticas de gênero críticas e consistentes.

3. O CONFLITO E O LÚDICO EM CULTURAS INFANTIS

3.1 Conflito e violência na infância

A temática da violência estava presente na escola em que fiz a minha pesquisa antes de minha ida a campo. Durante a apresentação de meu projeto de pesquisa à diretora da Escola, foi-me solicitada uma melhor observação das manifestações de violência ocorridas na hora do recreio. Havia ali um debate sobre o melhor uso deste intervalo, tanto no que se referia ao espaço, a ser remodelado arquitetonicamente, quanto na própria função de inspetores e inspetoras. A idéia era ressaltar a ação pedagógica durante o recreio com atividades lúdicas dirigidas, e, para isso, o espaço deveria ser reformulado.

Documentar as “brigas” entre as crianças, termo utilizado por elas para designarem quaisquer tipos de conflitos entre si, ocupava parte de meu tempo. Mas foi necessário um longo caminho de observação e análises sucessivas até a compreensão das nuances destas relações e da opção definitiva pela temática do conflito, incluindo o conceito de violência sem tomá-lo como o eixo central.

Não há, em torno do conceito de conflito entre crianças, divergências de fundo. Nas pesquisas sobre tema, ele aparece subentendido, mas raramente definido, ao contrário de outros conceitos como agressividade e violência. Em alguns momentos pode-se encontrar explicações sobre as funções do conflito no desenvolvimento infantil, mas aí também se apresenta de tal modo imbricado com agressividade que se torna difícil a separação. Optei, então, por usar este conceito no sentido descritivo, de como o conflito se desenvolve nas ações entre crianças, em que ele é a manifestação de interesses diferentes e/ou contrários, nas quais um dos lados procura superar a resistência do outro lado visando à realização do seu interesse, quer através de cooptação e convencimento, quer pela anulação do interesse do outro. Todo conflito implica, portanto, oposição e luta, e vem carregado de agressividade.

O termo agressividade carrega consigo muitos significados. Dentro de uma concepção histórico-cultural, podemos considerar a agressividade como concomitante ao desenvolvimento das relações sociais, nas quais indivíduos e grupos exercem ativamente seus interesses e lutam para realizá-los, no processo de tornarem-se humanos em uma coletividade que é definidora, em última instância, das fronteiras até onde se pode chegar sem a perda da humanização construída. Sobre esse processo, Strayer (1976 apud FRÍOLI, 1997, p.4-5) afirma que entre as crianças “a emergência das relações sociais estáveis dentro de um grupo impõe limite à expressão do conflito”.

O exercício de lidar com a agressividade se inicia desde a infância na qual se estabelece sua base (WALLON, 1975) e é diferente a cada momento na transição do período infantil ao adulto, em permanente aprendizado na vivência de diferentes relações sociais, em um processo histórico de transformação constante.

No entanto, assim como não podemos falar da infância em sentido singular, genérico e atemporal, também não podemos falar da agressividade e do conflito nesse sentido, porque há vários fatores que alteram a dinâmica e o conteúdo das interações infantis. Ao estudar o que leva ao apaziguamento após o conflito entre crianças de uma pré-escola brasileira, Fríoli (1997)¹⁸ sistematizou, a partir de vários pesquisadores da temática, fatores que podem ser associados ao surgimento do conflito ou sua acentuação em determinadas ocasiões. Citou *os fatores relacionais* como a rejeição de colegas, busca de aceitação social do grupo de referência ou o risco de perder a amizade; e *os fatores físicos*, como fonte escassa de recursos, inclusive de espaço, além de outros como sexo, idade, grau de amizade, identidade cultural e ambiente em que ocorrem os conflitos. Um outro aspecto que me chamou a atenção na síntese elaborada por essa autora é a afirmação de que as crianças incluem como características de um amigo a possibilidade de brigar, o que ocorre em atividades livres ou

¹⁸ Em sua pesquisa, a autora fez uma rica coleta de dados, a partir de gravação de cenas acompanhando interações infantis conflituosas e as formas de apaziguamento utilizadas.

dirigidas e, ressalta, ainda, que os conflitos se apresentam mais freqüentes entre amigos do que não-amigos. Em qualquer situação, o que difere nos conflitos entre amigos é que as brigas são menos duras e resolvidas mais rapidamente que no caso de não-amigos. O que essa autora argumenta, fundamentando-se também em outros autores, é que brincar e exercer a agressividade são elementos constitutivos do fazer infantil.

Além disso, a agressividade, que se inicia em um processo ativo de manifestação de disputas de interesse, realiza-se em relações sociais perpassadas por relações de poder, camufladas ou manifestas, e as interações infantis não fogem à regra. Esse poder se apresenta em graus e qualidades diversas para a utilização de cada sujeito, coletivo ou individual, pois, em concordância com Foucault (1987), podemos dizer que há poderes centralizados e poderes difusos, e que não há sujeito que não possua algum tipo de poder. É sempre bom, no entanto, acentuar, com Silva (2000, p.147), que “as teorias críticas não nos deixam esquecer, [...] que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas que outras” e que determinados usos instrumentais do poder pelas instituições, através do constrangimento e da força, podem gerar relações sociais de subordinação ou mecanismos autoritários de gestão.

É no embate entre diferentes poderes que as ações humanas, ao encontrarem obstáculos, tensionam-se. As crianças, ao vivenciarem conflitos e exercerem distintos níveis de poder, podem interrompê-los e promover ações de apaziguamento, quer através de acordos ou simplesmente, de distanciamento físico (FRÍOLI, 1997). Essas finalizações dependem dos objetivos pelos quais entraram em conflito: atrair para brincar ou para ofender. Os objetivos também podem ser alterados durante o conflito, caso se passe do desejo de brincar para o de machucar o outro. Neste último caso, o interesse destrutivo implícito leva a hostilidades crescentes, e as ações passam a ser também destrutivas e, portanto, violentas. Penso ser necessário esclarecer que estabeleço uma distinção entre os significados de agressividade e violência, embora na prática se confundam, se interpenetrem: a primeira, ao exceder-se e adquirir finalidade destrutiva, transforma-se na segunda.

Parto aqui da definição de Costa (2003, p.62) que afirma ser a violência “*um artefato da cultura e não seu artífice*. Ela é uma particularidade do viver social, um tipo de ‘negociação’, que através do emprego da força ou da agressividade, visa encontrar soluções para conflitos que não se [deixam] resolver pelo diálogo e pela cooperação.” (grifos do autor) A agressividade é utilizada pela violência, mas é diferente dela. Aqui o autor ressalta uma segunda idéia, em que afirma não serem todas as expressões da agressividade humana, necessariamente, violentas, porque a violência implica utilizar da agressividade com finalidade destrutiva. Como nem todo conflito traz em si a idéia de destruição do outro, mesmo que contenha agressividade, até mesmo física, a agressividade nem sempre será negativa. É na sutileza de sua transformação qualitativa que o conflito se expressa em negatividade e, em caso extremo, no conflito violento. A terceira idéia expressa por Costa é que o ato de traduzir uma ação como violenta ou não passa pelo conjunto de significados para três personagens envolvidos –a vítima, o agente e o observador. Aí não só a finalidade do agente entra em jogo, mas os significados que os demais envolvidos atribuem ao ato. Costa (2003, p.39) destaca que a percepção da vítima e do observador são fundamentais já que “é porque o *sujeito violentado* (ou o observador externo à situação) percebe no *sujeito violentador* o *desejo de destruição* (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que *a ação agressiva ganha o significado de ação violenta*.” (grifos do autor)

Para Santos (2001, p.101-108) a percepção do sujeito pode estar ligada à idéia de ultrapassagem de limites presente na noção de “excesso” e de “coerção”, ou seja, a violência que se configura

como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coesão e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais [...] a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça mediante o uso da força ou da coerção [...]

Poder e violência são conceitos distintos que podem se apresentar combinados nas relações sociais. Se poder, no sentido foucaultiano do termo, está presente em todas as relações sociais, negociado permanentemente entre grupos ou indivíduos, o mesmo não se pode dizer da violência. O excesso de dano e o excesso de poder são elementos que, articulados pelo desejo de destruição e controle, provocam violência. Em que situações, no caso de minha pesquisa, ocorriam estes atos de excesso? Que momentos expressavam a percepção pela criança violentada de que o controle da situação havia passado às mãos do outro e às suas finalidades destrutivas? A definição de ter havido ou não excesso seria, fundamentalmente, da vítima, mas os observadores (outras crianças, inspetores, inspetoras e pesquisadora) também fariam parte do ato de traduzir a ação como violenta ou não. Para o autor, a noção do excesso permite compreender as fronteiras presentes nas situações de conflito. Ainda que tal análise aparente ser subjetivista ou relativista em demasia (até porque envolve a subjetividade do observador que, em última instância, interpreta os signos corporais e verbais), parece-me necessária e adequada para a compreensão do conceito dinâmico de violência que adoto aqui.

Não quero dizer que toda violência seja subjetiva, o que seria negar que há, por exemplo na realidade escolar, formas de violência as quais não se aplica esta mesma fluidez de significados. Há determinadas ações em que os significados claramente são vistos como violência em quaisquer situações em que se apresentem (estou deixando de lado aqui os aspectos motivacionais das mesmas), como lesões corporais, roubos, etc. Também não pretendo afirmar que situações de violência têm sempre como protagonistas os alunos, porque, não raro, são exercidas por professores por meio de violências físicas ou não físicas, como os castigos corporais e humilhações públicas citadas por Debarbieux (2001) em estudo sobre as escolas francesas nas últimas décadas. No entanto, ao estudar crianças e adentrar na complexidade e ambigüidade de suas interações cotidianas, percebi ser necessário um instrumental que permitisse entender esta fluidez entre agressividade e violência, que caracterizam sua forma de sociabilidade.

As provocações verbais, por exemplo, parecem caminhar nessa ambigüidade. Camacho (2001), ao refletir sobre as violências sutis, afirma que há apelidos que são carinhosos, indicam intimidade e outros, pejorativos, que o *receptor*¹⁹ considera ofensivos. Em geral, os apelidos rejeitados pelos receptores “são aqueles que fazem referência à origem étnica, à orientação sexual, à condição social e a traços que evidenciam o que é considerado ‘falta’, ‘defeito’ e ‘carência’.” (p.137) Na visão desta autora, o significado para aqueles que recebem o apelido é também chave para definir os níveis de agressividade, e será da atribuição destes significados que o ato poderá ser considerado ou não violento. Camacho constrói uma reflexão sobre o que chama ações efetuadas como ante-sala da violência e que podem ou não levar a ela, já que “as fronteiras entre a sala ou os espaços típicos da violência são tênues e o trânsito dessa passagem nem sempre são percebidos” com “os significados se misturando na prática.” (p.137). Cita um exemplo de um aluno que, tendo recebido um apelido (ante-sala da violência), considera-o ofensivo e reage com pontapés e socos, e agressor e agredido passam para uma situação violenta.

Este momento de transição, em que uma mesma ação tem um sentido ambíguo podendo ser brincadeira ou agressão, é definido por Camacho como a ante-sala da violência. A idéia de ante-sala me pareceu bastante proveitosa, embora prefira renomeá-la como *momento transicional* porque permite perceber melhor a movimentação em ambas as direções, lúdicas ou violentas. A expressão ante-sala parece constituir uma imagem de que a situação tenderá sempre a se converter em violência, o que, no caso dos conflitos infantis, nem sempre ocorre, pois é comum o retrocesso ao momento lúdico. No interior desse momento transicional, desenvolvem-se ações com significados de agressividade variáveis, podendo ser consideradas situações de oposição para um dos lados ou mudando de lado no decorrer das ações, numa instabilidade de significados. No extremo de agressividade deste momento o conflito converte-se em violência pelo alto grau de danos provocados ao outro,

¹⁹ Conceito utilizado pela autora citada.

ou em sentido contrário, ao haver uma diminuição máxima da agressividade o conflito recua em direção ao momento lúdico de onde pode ter partido. Pude observar que, em muitas situações conflituosas, era possível acompanhar essa movimentação do momento lúdico para o transicional e vice-versa. A noção de momentos diferenciados *dentro* de uma situação de conflito me permite compreender as nuances das cenas registradas e analisá-las em seu movimento próprio.

Uma primeira indagação após esta reflexão é de que modo se pode relacionar as ações agressivas entre meninos e meninas às problemáticas levantadas pelos estudiosos da violência escolar. Durante as análises prévias feitas ainda no período de observação, encontrei semelhanças com o que estes estudos consideram como violência e agressões escolares apenas nos momentos conflituosos em que ocorria um excesso de agressividade. Pareceu-me que a prática baseada em relações conflituosas provinha mais de uma necessidade de as crianças reequacionarem as relações de gênero na escola, quer como mecanismo de aproximação – sem, no entanto, perder parte dos elementos de oposição entre os sexos – quer como a maneira encontrada de regulação de poder dentro das condições disponíveis do tempo e do espaço permitidos pelo recreio em uma cultura escolar específica. Por serem, as pesquisas brasileiras, recentes e escassas²⁰, deixo de lado quaisquer indagações sobre possíveis aumentos da violência nas relações de gênero entre crianças. Considero também pouco produtivas as perguntas sobre as origens gerais da violência, já tão estudadas em correntes psicanalíticas, antropológicas e sociológicas. Mais importante, a meu ver, é compreender como agiam as crianças naquela escola específica e quais as conseqüências dessas práticas sociais para as relações de gênero naquele contexto.

Além da agressividade e violência, é necessário aprofundar o significado de lúdico, outra característica que comporá o tripé da minha análise sobre as ações conflituosas.

²⁰ Sposito (2001), em seu balanço sobre violência escolar no Brasil, apresenta a necessidade de ampliar as investigações que recortem as relações entre violência escolar, gênero e etnia.

3.2 Sobre o lúdico no fazer infantil

Ortega y Gasset (1983), em uma palestra proferida sobre o teatro, explica que o jogo teatral permite sair da vida real e habitual para um outro mundo que é ficção, farsa. Vamos ao teatro para ver os atores, sabendo que ali vão representar e onde também *representaremos* o papel de expectadores, ao fingir acreditar que ali se desenrolará uma determinada trama humana. A meu, ver esta realidade de representar e fingir crer na representação assemelha-se em parte à realidade das crianças quando vivenciam os jogos de gênero, nas alegrias e sofrimentos que acompanham as representações dos conflitos, característica lúdica humana que Ortega y Gasset (1983) apresenta como necessidade ao refletir sobre as relações entre a existência humana e as diferentes formas teatrais ao longo do tempo. Para este autor

a farsa é um dos fatos mais permanentes da história, [...] é uma dimensão constitutiva, essencial, da vida humana, e é, nem mais nem menos, um lado imprescindível de nossa existência. Portanto, a vida humana não é, não pode ser “exclusivamente” seriedade, a vida humana é, tem que ser, por vezes, por momentos, “broma”, farsa; por isso o teatro existe e o fato de haver teatro não é pura casualidade e eventual acidente. [...] [e] viver é sempre algo que tem que ser feito, uma tarefa, um gerúndio, um *faciendum*. [...] A vida é uma prisão na realidade circunstancial. [...] Por isso a vida é tão séria, tão grave, quero dizer, tem peso, pesa em nós a responsabilidade inalienável que temos sobre nosso ser. [...] Jogar é suspender virtualmente sua escravidão dentro da realidade, para evadir-se, escapar, trair a si mesmo deste mundo em que vive a um outro irreal. Este trair de sua vida real a uma vida irreal imaginária, fantasmagórica, é dis-trair-se. O jogo é uma distração. (aspas do autor, p.466-469) ²¹

²¹ Tradução minha.

Para ele o teatro é uma das mais importantes expressões da necessidade de jogar; é a forma com que os seres humanos conseguem se desvencilhar do mundo em que foram submergidos ao nascerem, em circunstâncias determinadas, não escolhidas, numa vida que, ao nos ter sido dada, ao mesmo tempo temos que fazê-la nossa, escolhendo entre tantas opções os caminhos para sobreviver. E o que é o jogo? Para ele, jogar é uma forma de se ocupar exatamente de... deixar de fazer tudo o que se faz seriamente. Em Ortega y Gasset, viver e jogar são indissociáveis, pois a vida só é suportável porque há o jogo e este só existe pelas duras características do viver.

O teatro faz parte da cultura lúdica, e penso que as crianças apresentam a particularidade de expressá-la de modo mesclado à sua realidade não ficcional. Procuram libertar-se do momento presente não apenas como distração, pois vão além, ao utilizarem do jogo como forma de recriar o momento presente sob regras próprias, já que as relações através das brincadeiras podem aparecer como uma alternativa de afastamento do mundo pesado e prescritivo dos adultos. Em uma sociedade que combina uma forte subordinação de idade à pouca liberdade de expressão do sujeito criança (apesar de todo o discurso que envolve os direitos infantis na atualidade), a liberdade de jogar permite distrair-se e, ao mesmo tempo, viver. A cultura adultocêntrica em que vivemos pensa a criança como um momento de tranquilidade, sem preocupações ou sofrimento, separada do mundo do trabalho. De um lado o mito, de outro a pouca importância a tudo o que é vivenciado na infância. Na contramão desta visão, alguns estudiosos e escritores procuram encontrar o olhar infantil e expressar os sentimentos concretos de uma vida que não é de modo algum esse ideal de felicidade e separação radical do mundo real dos adultos. Pode-se ver esta crítica no livro *O mito da infância feliz*, de Abramovitch (1983), um texto de narrativa densa sobre as diferentes formas do sofrimento infantil cotidiano, ou na voz dada às crianças e suas histórias de múltiplas infâncias, as sofridas, denunciadas na obra *Massacre dos Inocentes*, de Martins (1991).

Penso que as crianças utilizam-se da cultura lúdica para dizerem de si mesmas e, neste sentido, o lúdico é tão sério quanto a luta pela sobrevivência através do trabalho, produzida pelos adultos e que os motiva à uma cultura lúdica adulta, expressão de suas necessidades mais profundas de humanidade. Se viver não é idêntico a jogar, (que é uma invenção humana), então a existência do jogo em todas as culturas e épocas revela que o jogo é vital, necessário e intrínseco à própria constituição do que se chama humanidade e, inversamente, alimenta-se da vida cotidiana. Neste processo de criar e reviver, a cultura lúdica exerce, a meu ver, sua ação mais ampla e permite aos seres humanos, mesmo que de forma não dirigida, ressignificar aspectos de sua cotidianidade.

Vejo a cultura lúdica, de acordo com Brougère (1998), como resultado de um movimento interno e externo de construção da criança durante a própria atividade lúdica. Nessa interação social, a criança reelabora cada experiência nova em função das experiências anteriores, das competências que tem a cada momento e da realidade externa ao jogo:

Toda a interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais) e a criança vai agir em função dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros [...] A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição na escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. (p.27-28)

Brougère (1998) frisa que há uma cultura lúdica dos adultos e que esta só compõe a cultura lúdica infantil em parte, porque dois aspectos estão presentes na complexidade de produção de significações pelas crianças, incluindo ora condicionamentos, ora criatividade. A cultura lúdica infantil, apesar da multiplicidade simbólica que lhe é intrínseca em diferentes sociedades, tem uma especificidade que compreende a existência de “um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas”(p.24), como pode ser constatado, por exemplo, na dificuldade de se

distinguir uma briga de verdade de uma briga de brincadeira por um olhar externo e não infantil, já distante dos códigos comuns daquela atividade.

Para Kishimoto (1994, p.114), a cultura lúdica infantil expressa essa oscilação de significados, de acordo com intenções e sentimentos no instante em que a criança brinca

porque às vezes a criança “brincando” diz: “agora não estou brincando”, mas logo em seguida, entra na brincadeira. O que diferencia o primeiro momento (não brincar) do segundo (brincar) é a intenção da criança, o que mostra a grande dificuldade de realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil. (aspas da autora)

Essa dificuldade também esteve presente durante o trabalho de observação e análise da relação entre conflito e ludicidade em minha pesquisa, que busquei contornar, ao menos parcialmente, pela procura das redes de significações mais amplas em cada situação estudada.

Mas quando as crianças brincam, apresentam, igualmente, jogos com regras bem precisas e também esquemas de brincadeiras diferentes com “regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou ficção como os sistemas de oposição entre mocinhos e bandidos, esquemas bem gerais utilizáveis em jogos muito diferentes.” (BROUGÈRE, 1998, p.25) Nesse sentido, a criança joga quando “dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto das interações sociais que lhe dão acesso a elas. Assim, ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social.”(p.28)

Para este autor, a vivência do jogo contempla um aspecto estrutural porque todos os elementos utilizados nele fazem com que a criança viva experiências do processo cultural e da interação simbólica da cultura humana como: agir de modo interativo; aprender progressivamente; conhecer e acessar elementos heterogêneos e com diversidade cultural; e por fim, interpretar, significar e criar individualmente e em grupo. No entanto, delinear as etapas ou as aprendizagens de cada jogo não deve esconder a principal característica do jogo

infantil, que é a relação da criança com a realidade que a rodeia. As brincadeiras, dentre elas o jogo, não são atividades *para* mas atividades *nas quais* podem aparecer os elementos citados. O jogo, apesar do seu caráter não-sério, é a principal forma que a criança utiliza para se estabelecer no mundo e expressar-se, o que, de certo modo, torna-se sério para ela.

No breve momento do recreio, único tempo da escola de 1^a a 4^a série em que é permitido brincar, as crianças o fazem como algo importante e divertido e reclamam muito quando não podem fazê-lo. Percebem que a escola desvaloriza esta atividade e até denunciam o pouco tempo disponível para isso, quando reivindicam, como Gabriela, que “devia ter só sala de leitura, sala de brinquedo e uma hora e meia de recreio” (Diário de Campo de 28/08/01)²². Deste modo, brincar é ao mesmo tempo distração e necessidade, e a forma mais contínua de as crianças vivenciarem as relações sociais, pois, como afirma Leontiev (1988, apud DA ROS, 1994, p.143), “a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas”, mesmo não sendo uma reprodução da realidade.

Kishimoto (1996, p.27), baseada em diversos autores, apresenta uma síntese das características comuns presentes no ato de jogar:

1.a liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário de motivação interna e episódica da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou o efeito positivo; 2. regras (implícitas ou explícitas); 3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de resultados; 4. não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; 5. contextualização no tempo e no espaço.

Os elementos do jogo contidos em muitas situações desencadeadoras de conflitos observadas me permitiram inferir que a oposição entre meninos e meninas poderia ser, na

²² A partir de agora os diários de campo serão designados por DC.

verdade, um jogo de aproximação. O ato de aproximar-se de alguém e puxar-lhe o boné, aguardando a reação, era produzido voluntariamente, em um contexto no qual muitas eram as alternativas de diversão. A disputa de objetos pessoais e o clima provocativo presente nela era fonte de prazer, mesmo acompanhada de desprazer da criança que sofre a provocação, demonstrado pelas suas risadas e persistência na atividade. A incerteza do resultado das ações, apesar das regras implícitas a serem seguidas, como o-que-provoca-foge e o que-é-provocado-corre-atrás, produzia um clima de disputa presente nos jogos. A ação imaginativa esteve presente: se o provocado não fingisse acreditar que a provocação era séria não haveria o jogo *não-sério*. A velha estrutura de bandido e mocinho, real, e ao mesmo tempo, imaginária, estava presente. De fato, pode-se dizer que parcela significativa das situações conflituosas assemelhava-se a jogos. Em toda essa situação havia uma margem para que o clima lúdico cedesse lugar ao conflito violento ou ao abandono da brincadeira. E nestes dois casos a tentativa de aproximação seria mal sucedida.

A partir dessas considerações sobre a atividade lúdica procuro compreender se as situações observadas apresentam componentes lúdicos que me ajudem a compreender o caráter dos conflitos. É o jogo uma performance de regras combinadas, uma atividade de distração do sofrimento real, em um acordo de fingidores como os atores e expectadores no teatro, como foi expresso por Ortega y Gasset (1983). Ou é uma forma diferenciada para adultos e crianças experimentarem, criarem e ressignificarem o processo cultural e de interação simbólica da cultura humana, na decodificação de si e do outro em seus signos de raiva, de tristeza, de alegria, de medo, como apresentado por Brougère (1998). Ou, ainda, são modos infantis de estabelecer relações sociais imaginárias e, ao mesmo tempo, reais, como perseguir e ser perseguido, agir ou responder a uma ação, em construções mediadas pelos signos sociais disponíveis pela cultura, como os caracteriza Leontiev (1988, apud DA ROS, 1994).

3.3 Os Jogos de gênero

As atividades infantis conflituosas observadas durante o recreio traziam referências do lúdico, ainda que, à primeira vista, uma perseguição de um grupo de meninas contra um grupo de meninos, na qual elas corriam e batiam fortemente neles quando os tocavam, pudesse parecer nada mais que uma guerra entre os sexos. Em cada atividade estavam presentes elementos de antagonismo e de jogo. Uma cena vem à minha memória e ilustra melhor o que quero dizer: meninas correm bravas e entram no banheiro feminino, meninos forçam a entrada na porta, na verdade fingindo fazê-lo, na seqüência, as meninas começam a jogar água nos meninos. Mesmo quem parecia bravo começa a rir até que todos explodem em grandes risadas descontroladas (DC de 05/09/2001). Essas atividades de um grupo contra outro tinham um caráter lúdico, mas apresentavam uma particularidade pertinente às relações de gênero que era necessário compreender.

Encontrei em Thorne (1997) um estudo exemplar, feito em escolas elementares norte-americanas, sobre as interações tranqüilas ou conflituosas entre meninos e meninas, a partir das quais construiu uma metáfora de grande valia para minha análise. Sob o nome de **jogos de gênero** essa autora integrou a existência de aspectos lúdicos e conflituosos à questão de gênero entre as crianças. Explorando os múltiplos significados do verbo *to play* em inglês, a autora agrupou os jogos utilizados nas ações infantis em quatro categorias:

como ação, atividade engajada, na qual os gêneros são produzidos ativamente, em práticas sociais que ora reforçam o senso dicotômico de gênero em brincadeiras de meninos contra meninas, ora solapam este sentido em projetos de cooperação nas salas de aula; **como performance dramática**, no gosto pelos rituais, no teatro cotidiano com regras seqüenciais explícitas, aplicadas em ações que seguem sempre o mesmo script em cenas que podem envolver xingamentos sexualizados, frases prontas como reação à entrada de um menino em um grupo de meninas, ou atos de agressão entre meninos e meninas, situações em que sempre as crianças dão a entender “serem apenas brincadeiras”; jogo **como liberdade de ação**, em que os significados de gênero não só são instáveis como podem

não ocupar o primeiro plano em determinado momento, pela fluidez que a noção de jogo permite aos jogadores; jogo **como seriedade e relações de poder**, características em geral presentes só quando se fala do mundo adulto, em manifestações de tristeza e raiva nos jogos e nas ações de disputa, com implicações para as relações de poder entre crianças e a construção dos termos de gênero.²³ (p.4-6; grifo da autora)

Na tentativa de compreender melhor os jogos de gênero, principalmente quando se constituem através de grupos de meninas contra grupo de meninos (em geral apresentados por outros pesquisadores e pesquisadoras como opositores freqüentes), Thorne (1997) resgatou em sua obra o conceito de *borderwork*, inicialmente apresentado por Barth em 1969 no trabalho intitulado *Ethnic groups and boundaries*, que o havia construído para explicar as relações sociais que são sustentadas em torno de fronteiras étnicas, sem diminuir em seus participantes o sentido das diferenças culturais e status de dicotomias, em qualquer âmbito da vida humana, como no trabalho, nas relações políticas ou pessoais. De acordo com Thorne, Barth utiliza o conceito para analisar o macro, enquanto ela vai trabalhar os contatos diretos, face a face.

O *borderwork* não tem uma tradução literal e pode ser interpretado como ações de fronteira, significando os contatos baseados sempre numa linha divisória entre grupos de meninos *versus* grupos de meninas, embora nem sempre contenham agressividade. Segundo a autora, as crianças, ao interagirem a partir desta divisão, ora reduzem e até neutralizam as diferenças de gênero, quando o jogo de *borderwork* deixa de sê-lo e transforma-se em atividade mista, indiferenciada, ora agudizam a demarcação de fronteira já estabelecida que, ativada por qualquer fator, leva a ações de conflito intenso entre os sexos. Nesse sentido, *borderwork* não é uma fronteira inabalável, mas pequenos limites que são rapidamente negociados e rapidamente desmantelados, e, por isso, apresentam-se episódicos e com conseqüências imprevisíveis. Enfim, o *borderwork* pode se iniciar diretamente como um jogo

²³ Tradução minha.

de fronteira, a exemplo de um pega-pega, um jogo de futebol ou de vôlei de meninos contra meninas. E pode também ser desencadeado a partir de brincadeiras mistas e tranqüilas que, por alguma provocação, terminam por evocar as diferenças que passam a sustentar a atividade de um sexo contra o outro.

Thorne (1997) também argumenta, a partir das cenas observadas, que meninos e meninas não têm culturas distintas, não vivem em permanente oposição, e nem a escola desempenha exclusivamente o papel de reforçar essas dicotomias. A metáfora do jogo, elaborada por Thorne, constituirá a base para a compreensão do caráter ambíguo dos conflitos estudados por mim, permitindo vê-los tanto em sua face agressiva e até violenta, como no modo lúdico de construir relações sociais que permitam aproximações entre os sexos em uma realidade escolar por si mesma múltipla e contraditória, que propicia o contato entre os sexos, mas, paradoxalmente, também dificulta suas interações

Um outro conceito é aplicado por Thorne (1997) para as situações em que os sexos se mesclam e fazem qualquer atividade em conjunto, quando as fronteiras de gênero deixam de ser relevantes e o sentido do *borderwork* é desativado. A este momento caracterizado por atividades mistas e amistosas Thorne designa como *crossing* ou *cross gender*²⁴, quando meninos e meninas manifestam-se desejosos de agir, ou efetivamente o fazem, em atividades neutras ou consideradas do outro sexo sem, no entanto, *desejarem passar para o outro gênero*²⁵.

Entretanto, a abordagem teórica desenvolvida por mim baseia-se em uma concepção de gênero que permite separar analiticamente a presença de meninos e meninas de

²⁴ Não há uma tradução literal em português, mas, numa aproximação, pode-se atribuir-lhe a significação de relações que ultrapassam as fronteiras de gênero ou nas quais o gênero deixa de ser relevante para o desenvolvimento da atividade comum.

²⁵ A autora utiliza o conceito de gênero para esta reflexão: “The word ‘passing’ is inappropriate because in the situations I observed, boys and girls did not pretend to be of the other gender” (THORNE, 1997, p.121).

significados de masculino e feminino, e destacar nas práticas grupais a separação (ou não) por sexo e seus cruzamentos com características de gênero diversas. Afinal de contas, separações por sexo nem sempre significam a construção de masculinidades e feminilidades antagônicas, assim como a mescla entre os sexos não significa, necessariamente, rompimento com diferenças de gênero. Como afirma Brougère (1999), no artigo *Les expériences ludiques des filles et des garçons*, quando se estudam as experiências lúdicas de meninos e meninas pode-se encontrar meninos e meninas brincando juntos de boneca, mas cada qual com significados de gênero absolutamente dicotomizados: enquanto a menina brinca com a boneca na lógica do cuidado e dos atributos diferenciados dados à paternidade e à maternidade, o menino pode brincar na lógica da aventura, procurando salvar a boneca de alguma situação perigosa. Estariam integrados por sexo, mas utilizando distintos referenciais de gênero.

Do ponto de vista empírico, foram as cenas de jogos de gênero conflituosos que atraíram minha atenção na Escola Luísa Mahim. Na análise de Thorne (1997), os conflitos, mesmo imbuídos do seu caráter de jogo, provocam com intensidade o antagonismo entre os gêneros²⁶. No entanto, intrigava-me, na escola pesquisada, a predominância de jogos de gênero que continham uma carga intensa do aspecto lúdico, mas apareciam imbricados com o conflito, e que pareciam ser utilizados para aproximação entre os sexos, ainda que isso significasse manter antagonismos de gênero. Por ter construído minha análise a partir de meu olhar sobre a situação particular de uma escola na qual a prática de separação entre os sexos era substituída por conflitos, e por supor que esses conflitos eram produzidos de maneira proposital pelas crianças, optei por não utilizar o conceito de *borderwork* e de *cross gender*, como apresentados por Thorne.

²⁶ Thorne utiliza a expressão “antagonismos de gênero” para dizer “entre os sexos e nos sentidos de gênero”. De minha parte, estabeleço uma diferenciação entre os conceitos. Ver cap. 2, seção 2.1 desta tese.

Por outro lado, ao constatar que se mantêm os antagonismos de gênero ao longo dessas brincadeiras entre os dois sexos, desejei poder analisar qualitativamente as características generificadas singularmente expressas no universo infantil estudado por mim. Neste processo de recortar e selecionar o meu objeto de estudo, optei por trabalhar com a idéia de *conflito por aproximação* para os jogos de gênero que envolviam conflito e ludicidade, e que eram desencadeados por um dos sexos sobre o outro, tendo como objetivo a aproximação entre eles – conforme apreendi através de pistas dadas pelos próprios sujeitos. E optei por descrever essas atividades conjuntas entre os dois sexos como *grupos mistos com possibilidade de ruptura ou de relativização em relação aos gêneros ou aos sexos, sempre analisados em situações específicas*.

Os conflitos provocados pelo interesse de aproximação tinham por resultado uma multiplicidade de respostas por parte das crianças sobre quem recaíam esses interesses. O contexto em que cada ação se dava e o grau de agressividade incutido na brincadeira tinham relevância para a qualidade dos desfechos. A este modo de meninos e meninas se relacionarem é que designo como *a sociabilidade do conflito* predominante na escola Luísa Mahim. O modo pelo qual essa sociabilidade era construída, o que pensavam dela as crianças que a produziram e seus possíveis porquês são os aspectos que pretendo interpretar.

Para analisar a sociabilidade do conflito, faz-se necessário estabelecer a diferença entre os conflitos como estratégias de aproximação, dos que significavam rupturas e oposições. Para isso, foi preciso observá-los, analisar o contexto em que eram realizados, os resultados obtidos a partir deles, a disposição das crianças durante sua realização (palavras, gestos, olhares) e, através dessa complexidade, buscar compreender os seus significados. É o que busco a seguir.

4. O CONFLITO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

4.1 Meninos agressivos e meninas comportadas?

Uma pimenta
colocai-lhe as asas:
uma libélula rubra.
(Bachô)

Este haikai, na verdade, é paráfrase do poema “Uma libélula rubra/ tirai-lhe as asas: uma pimenta”, escrito por um dos discípulos favoritos de Bachô, Kikaku (apud MEIRELES, 1977, p.14). Bachô, por achar a imagem cruel, produziu nele uma pequena mas significativa inversão. Ao propor a inversão do haikai – além de nos alertar para os sentidos simbólicos subjacentes na transformação de “pimentas vermelhas em libélulas rubras”, o poeta parece nos alertar sobre o estado das coisas e seus contrários e de que há sempre um olhar prévio daquele que recorta o objeto, que, por isso, participa de sua construção. Um aspecto escondido nessa metáfora e que gostaria de destacar é sua expressão dialética. Ser algo que pode ser transformado em seu contrário faz pensar que contexto, que relação, enfim, que processo produz o movimento que leva a uma ou a outra direção. Essas reflexões me fizeram ir a campo já imbuída da procura do que se escondia nos espaços entre *libélulas* e *pimentas* nas relações infantis de gênero, não me conformando com visões estereotipadas ou reprodutivistas. Talvez por procurar espaços de contradição, as cenas de conflito (lúdicas ou não) atraíram meu interesse e, ao transformá-las em objeto central de meu estudo, exercitei sobre elas este olhar primeiro.

Meninos e meninas viviam conflitos de modos diferentes, em seus respectivos grupos. Nos meninos observava-se, de um lado, uma proximidade baseada em lulinhas, em cuja

manifestação o momento lúdico era predominante e utilizado como manifestação de amizade. Havia, é claro, situações em que as ações agressivas nas lulinhas excediam-se, passando para o momento transicional, com um dos lados manifestando raiva, e o resultado poderia ser um antagonismo recíproco e até o afastamento. Mas os momentos em que agiam diretamente com maior agressividade ou violência, expressando fortes antagonismos, eram bem pouco frequentes. No recreio da escola Luísa Mahim o que predominava era o jogo. Por outro lado, entre as meninas, a afinidade era manifestada em contatos amistosos, sem quaisquer tipos de conflitos. Diferentemente, meninos e meninas estabeleciam entre si jogos de gênero tanto tranquilos quanto conflituosos. Nos conflitos entre os sexos as meninas não se diferenciavam dos meninos no teor de agressividade colocado nas ações.

Todavia, o campo dos estudos sobre agressividade e relações de gênero é vasto e particularmente polêmico na literatura internacional, dividindo-se entre os que argumentam que há uma maior agressividade entre os meninos e os que procuram captar as nuances de cada contexto.

Adler e Adler (1995), ao estudarem entre crianças de escolas norte-americanas as ações infantis de exclusão e inclusão, afirmaram que meninos e meninas igualmente provocam conflitos, sendo contrários à existência de culturas distintas e mundos paralelos em relação à agressividade. Para esses autores, a diferença observada na manifestação da agressividade é que nas meninas havia um envolvimento emocional em palavras com um sentido de vingança, e nos grupos de meninos, menor expressão emocional através de palavras, em situações imediatas. Em uma abordagem semelhante no trabalho já citado, Thorne (1997) tece uma crítica aos estudos que afirmam ser a agressividade dos meninos, de modo geral, maior que a das meninas e argumenta que pesquisas preocupadas com maior ou menor agressividade revelam, mas simultaneamente escondem, os diversos sentidos de cada

ação e, por isso, suas conclusões tendem a ser quase sempre um resultado estereotipado de meninos agressivos e meninas boazinhas²⁷.

Pesquisas mais recentes têm procurado definir recortes particulares que contribuem para um entendimento mais profundo da construção das identidades de gênero e incluem, quando possível, as questões étnicas. Underwood e outros (1999), por exemplo, pesquisou as diferenças de gênero na manifestação de raiva durante a assistência a jogos competitivos na escola com crianças majoritariamente brancas, na faixa etária de 8 a 12 anos e revelou menos demonstração de raiva gestual e verbal entre as meninas. Hubbard (2001) destacou haver maior regulação de raiva em meninas estudantes do segundo grau em um contexto escolar de predominância afro-americana, mas destacou que este aspecto pode ter ocorrido porque pesquisou situações de expectadoras em jogos de competição e que em outros contextos talvez pudesse ser diferente. Ambas as autoras fazem uma discussão de gênero sobre o que leva as meninas a se controlarem ou às características menos competitivas de sua feminilidade e problematizam a relação entre a ação da escola e a expressão da raiva por meninas.

Como pude observar em minha pesquisa, o sentido da competição pode estar ou não em primeiro plano e levar a diferentes interações entre os sexos. Nas aulas de educação física foi possível constatar, entre as meninas, a presença de interesses competitivos, ao demonstrarem raiva nos momentos de derrota e reivindicarem do professor a organização mista de jogos de perseguição. Os motivos apresentados por elas foram que os garotos corriam muito e, assim, elas podiam experimentar com eles a sensação de vitória no jogo. No recreio, de modo diferente, observei por parte delas uma reduzida preocupação com a competição, ao acionarem seus interesses sexuais e amorosos em jogos de perseguição de

²⁷ Thorne (1997) cita autores norte-americanos, entre eles Olweus (1978), que argumentou haver três vezes mais ações de *bullying* praticadas pelos meninos entre 12 e 16 anos do que pelas meninas da mesma idade e Goodenough (1987) que observou a existência de mais comportamentos agressivos entre meninos que entre meninas na ordem de 32 para 1 em quatro jardins de infância estudados por ela.

sexo contra sexo. Na primeira situação, a feminilidade posta em prática incorporava o sentido da competitividade e, na segunda, esta era deixada de lado em prol de outros interesses.

Na busca de nuances na expressão da agressividade Espelage e outros (2003, p.216) apontam outro caminho ao retomar a tese de que “diferenças sexuais são exploradas em diversas pesquisas que freqüentemente descrevem meninos como mais agressivos fisicamente e meninas mais agressivas relacionalmente”²⁸ e posiciona-se favoravelmente a este resultado. Por agressividade física entre os meninos estes autores entendem as disputas corporais e agressivas, motivadas por discordâncias em relação ao desenvolvimento de uma atividade comum, e por agressividade relacional entre as meninas, a expressão de disputas verbais motivadas por fofocas ou rejeições. Na tese sobre conflito e apaziguamento entre crianças de 4 a 6 anos de uma pré-escola brasileira, Fríoli (1997) utilizou o gênero como uma de suas categorias e produziu algumas análises interessantes. Citou autores norte-americanos das décadas de 70 e 80 que demonstraram a existência de maior agressividade entre os meninos e apresentou os dados de sua pesquisa em consonância com essa posição²⁹. A autora utilizou um método detalhado de filmagens de cenas que registravam o momento do conflito até a reconciliação, o que permitiu-lhe algumas comparações. Segundo ela, os meninos no primeiro ano agrediam as meninas de modo físico e verbal tendendo a ameaçar mais e a agredir menos a partir do segundo ano. Já no terceiro ano, as crianças, de modo geral, tendiam a diminuir as taxas de interações agressivas em troca de um aumento de assertividade verbal quando os conflitos ganhavam em ameaça e perdiam em agressão física. Destacou que as meninas agiam com menos agressividade quando enfrentavam conflitos com

²⁸ Tradução minha.

²⁹ É interessante notar que, mesmo nos estudos com crianças de 6 a 12 anos na linha da etologia, mais ligada à naturalização da agressividade, a polêmica também está presente. Eley et al. (1999) ao apresentarem os resultados de sua pesquisa com gêmeos realizam um balanço sobre agressividade e etologia. Citam autores com os quais concordam e que sustentam a diferença de maior agressividade entre os meninos, como Cadoret et al (1995) e Gjone et al. (1996), e outros que criticam esses resultados, como Silberg et al. (1994) e Van Den Oord et al. (1994).

os meninos, do que entre si. Ao procurar explicar as razões desta diferenciação, argumentou que poderiam estar relacionadas às prontidões culturais anteriores já que a professora intervinha muito pouco nos conflitos.

No entanto, ao observar a tabela de seu estudo³⁰ que cruzava a freqüência de subcategorias de agressão por sexo e período escolar, verifiquei que as meninas entravam na escola infantil com o mesmo índice de agressão física que os meninos, mas com o tempo este índice diminuía e a ameaça e agressão verbal delas crescia e passava a ser o dobro da agressão física dos garotos. Esta questão me intrigou. Se, ao chegar à escola, ambos os sexos apresentavam o mesmo nível de agressividade física e verbal, por que no decorrer do tempo meninas diminuía muito mais do que os meninos as agressões físicas e aumentavam as verbais? Se essa característica estava ligada às prontidões culturais trazidas pelas crianças, porque não se manifestaram já no primeiro estágio? Certamente o contexto escolar poderia ter alguma relação com essa transformação, mas não foi possível à autora captar estes aspectos que poderiam ser problematizados em outras pesquisas.

Os recortes raciais/étnicos também estão presentes nas reflexões sobre a agressividade e gênero na escola. Hanna (1988) em estudo sobre escolas norte-americanas, afirmou que as meninas negras se engajavam em agressões físicas e verbais que incluíam insultos, gozações, empurrões e lutas tanto quanto meninos negros, acrescentando que as negras também reagiam às provocações das brancas, e os negros, aos brancos, sendo que estes últimos interpretavam tais atitudes mais como agressão do que jogo. Para essa autora, tais ações poderiam ser uma forma de auto-afirmação afro-americana. Hudley e outros (2001), ao pesquisarem duas escolas com 85% de presença de afro-americanos, perceberam haver entre elas uma relativa diferenciação de níveis de violência, com meninos pouco mais agressivos do que meninas, apenas na escola considerada menos violenta. Na outra, mais violenta, não havia qualquer diferença de gênero nas manifestações de agressividade.

³⁰ Ver Fríoli (1997) Figura 12, p. 50.

Na escola Luísa Mahim, apesar de ter observado a existência do racismo entre as crianças não pude observar diferenças relativas a níveis ou formas diferenciadas de agressividade entre crianças negras e não negras, e menos ainda associações específicas entre gênero e raça³¹, apesar da significativa presença de crianças negras³². A discriminação racial, que aparentemente não existia, caso se observassem as interações freqüentes entre crianças negras e não-negras, manifestava-se em momentos de conflito através de ofensas como “macaco(a)”, “gorila”, ou gestos que remetiam a essas figuras. Duas situações singulares foram ali observadas. Maíra, uma menina negra da 3ª série, arrumava seu cabelo com esmero dentro de uma estética de afirmação negra, em estilo rastafári. Para essa menina reparei ser dirigida algumas vezes, com intenção depreciativa, a alcunha de “Bob Marley”, músico jamaicano bem conhecido entre as crianças da escola. Ao conversar com Maíra, percebi uma certa indignação relacionada à combinação de raça e identidade sexual, porque a comparavam com um homem, aspecto um tanto relativizado nos demais contextos porque os garotos a consideravam muito bonita e manifestavam interesse por ela. Vânia, outra estudante negra, que era admirada pelos meninos porque jogava futebol como profissional, não escapava, todavia, de ofensas racistas quando envolvida em conflitos com os meninos, ao que devolvia chamando-os de “branquelos”, dizendo palavrões e dando empurrões.

Contudo, serão privilegiados aqui os aspectos relativos ao gênero e as questões raciais permanecerão em segundo plano.

³¹ Trabalho com o conceito de raça social, de Guimarães (2003) . Para este autor, não é mais possível sustentar, pela biologia, a existência de raças, “ou seja, as raças são, cientificamente uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos assim no campo da cultura, e da cultura simbólica. [...] O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc. , pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências).” (p.96)

³² Mantenho aqui os critérios já apresentados no início da tese, baseados em estudo de Carvalho (2001, 2004), sobre a presença de aproximadamente 60% de negros (incluindo pardos) na escola pesquisada.

Esta breve incursão por alguns aspectos relacionados a gênero, conflito e agressividade ilustra parcialmente a complexidade de analisar o tema do conflito e justifica, a meu ver, a necessidade de um olhar cuidadoso sobre o objeto de estudo em seus múltiplos ângulos, evitando-se generalizações ou explicações baseadas em situações fora do contexto em que foram observadas. Outra questão que as pesquisas mais recentes colocam é a necessidade de substituir a antiga pergunta sobre serem ou não os meninos mais agressivos do que as meninas, pela indagação de como se manifesta a agressividade entre meninos e meninas. Na escola pesquisada por mim pude constatar que os meninos não compunham um grupo homogêneo, com características agressivas, a não ser que se confundissem as lulinhas com situações de oposição, assim como as meninas, por sua vez, não se apresentavam igualmente como um grupo não agressivo.

Volta-se aqui ao exercício da metáfora antes proposto: é por acreditar haver um movimento da libélula à pimenta, e desta àquela que se torna necessário nuançar a análise. O que pretendo, portanto, é me deixar sensibilizar pelas pistas, sutilezas das ações infantis em diferentes cenas de conflitos, e ao procurar compreendê-las à luz do arcabouço conceitual definido até aqui, explicitar e entender as relações de gênero construídas no cotidiano de uma determinada escola de 1ª a 4ª série.

4.2 O conflito entre meninos

A atividade desenvolvida sob a forma de “lulinha”, e que pode se desenvolver em jogos de luta, faz parte do grupo de jogos de oposição, como afirma Olivier (2000)³³. Nestes jogos o lutador deve “agir controlando as atitudes do outro, analisando o adversário. [...] Os

³³ O sentido de oposição está aqui associado à brincadeira e a interesses comuns: “Se brincar de opor-se é encontrar o outro, isso também deve significar reconhecê-lo e respeitá-lo como adversário-parceiro” (OLIVIER, 2000, p.15)

reflexos, a velocidade de execução e de reação são qualidades fundamentais” (p.14). Esse autor caracteriza o aspecto socioafetivo que envolve o corpo a corpo como uma

“Oposição” [que] produz rapidamente o confronto direto, o contato físico com o outro, com tudo o que isso implica de emocional. Para combater, é preciso tocar o colega, pegá-lo, “agarrá-lo”, até mesmo dominá-lo com todo o seu peso. É preciso aceitar ser jogado no chão, aceitar ser enfiado sob o corpo do outro, é preciso controlar muito as emoções da imobilização e da derrota e temperar as da vitória. (grifos do autor, 2000, p.14)

As lutinhas eram o modo mais freqüente de interação entre os garotos, a exemplo das escolas e pré-escolas brasileiras observadas por Bernardes (1989), Beraldo (1993) e Fríoli (1997)³⁴. Era comum vê-los em pequenos grupos, dando socos de mentirinha e chutando uns aos outros na rampa externa que saía das salas de aula, no momento em que se iniciava o recreio. Era um traço de uma masculinidade que, eventualmente, lembrava-me imagens de filmes norte-americanos sobre os ex-combatentes do Vietnã e suas neuroses de guerra, a exemplo do menino pequeno que, após ter gritado com um colega e o empurrado, saiu a esmo fazendo um zigue-zague, correndo pelo pátio, lutando e gritando com quem lhe cruzasse o caminho (DC de 20/03/2004). Apesar do olhar feroz da criança, ou por isso mesmo, era visível que aquilo era uma brincadeira. Uma cena também típica pela freqüência em que aparecia era ver o pátio ser cruzado por um bando aos gritos de “Vou pegar ele!” e terminarem todos no chão, brincando de lutar, meio rindo, meio bravos. Assim como os conflitos por aproximação entre os sexos, as lutinhas eram carregadas de ludicidade, só

³⁴ Thorne (1997), que em seu estudo também encontrou a prática das lutinhas em escolas norte-americanas, citou duas pesquisas com entrevistas com crianças, ambas de 1981, que chegaram a resultados diferentes: para Di Pietro a diferença entre meninos e meninas que gostavam de lutar era de 15 a 20% a mais para os primeiros; para Jacklin, a porcentagem de meninos e meninas que não gostavam de lutar eram equivalentes e atingiam de 80 a 85% de cada sexo. Ver também a descrição de situações semelhantes em escolas francesas em Brougère (1999).

eventualmente levando a momentos violentos. O trecho abaixo compõe uma seqüência exemplar:

Atrás de mim três meninos em seqüência chutam e pulam os bancos enfileirados do pátio. Dois parecem estar brincando de luta de mão. Um derruba o outro. O que cai me olha com um ar entre preocupado e resignado, dando a entender que se machucou e me transforma em sua cúmplice. Rapidamente volta à cena da luta. São bem pequenos. O que caiu vem a mim e fica do meu lado, comendo. Pergunto de que série é. “Da primeira”, responde. Os outros dois que estavam próximos lutando, saem em pega-pega. O que estava ao meu lado, dividido entre comer e lutar, acaba indo ao encontro dos dois e se empurram, puxam pelas mãos, ameaçam e riem muito. O pequeno do lanche volta e fica comigo, assistindo a tudo silenciosamente. (DC de 15/03/01)

Nesta cena estão presentes todas as características que fazem parte do aprendizado das lutinhas, apresentadas por Olivier. No entanto, conhecer a si mesmo e ao outro é um processo que não tem fim, não só porque um e outro são mutáveis, como pelo contexto em que a situação se dá, sempre diferente. Daí que, a meu ver, a lutinha carrega consigo uma permanente ambigüidade, em um misto de agressividade e de ludicidade, manifestada por um dos garotos ao trocar significativos olhares comigo, como querendo dizer que estava no limite máximo do que podia suportar. Situação que pode tê-lo feito aproveitar a minha proximidade como alternativa para se afastar do colega e se instalar ao meu lado para lanchar, atividade quase sempre inconciliável com as formas movimentadas das brincadeiras adotadas. Apesar destas fugas em meio à brincadeira, a transformação da lutinha em um conflito com caráter de oposição ocorria em menor freqüência do que a passagem da lutinha para o momento transicional, e a sua permanência no clima de ambigüidade presente nesse momento, que se refletiu no vaivém do garoto em sair e depois voltar para a brincadeira. No entanto, as situações de antagonismos ocorriam, quando um dos lados questionava o grau de agressividade utilizado pelo outro lado, como se pode ver na cena abaixo:

Rafael, da 3ª série, todo vermelho, se aproxima e começa a conversar comigo. Ele me explica que estava brincando com um amigo de pega-pega, de empurrar e correr. Aí, de repente, o amigo começou a fazer lutinha, começou a machucar e ele “não estava mais a fim”. Conta que o amigo então se jogou nas costas dele e por isso ele estava ali, afastado e na hora “não quis retrucar porque [eu] era mais forte e poderia machucar ele”. (DC de 20/03/01)

Apesar da necessidade de negociação ser apresentada por alguns meninos, esta, às vezes não ocorria e eles desistiam da brincadeira. A tentativa de fugir da lutinha e vir a mim comentar a situação expressam a ambigüidade dessa forma de sociabilidade. Os acordos tácitos de não machucar nem sempre eram cumpridos, podendo ocorrer que um ou outro menino terminasse aos prantos, em busca de um inspetor (DC de 20/09/01). Para alguns meninos a forma de participar das lutinhas envolvia uma agressividade mais controlada, lúdica, e para outros tinha um peso de identidade masculina coletiva e aparecia associada a ser forte e a suportar a dor, o que ampliava o potencial agressivo da ação. Na cena relatada a atividade ligada à dor incomodava o garoto, mesmo que aparentemente permitisse compartilhar com o amigo de uma identidade única de gênero, ação que, de modo geral, serve para manter vínculos entre meninos, como afirma Eder (1995). A postura, de certo modo passiva, do menino em recuar e não enfrentar verbal ou fisicamente o outro que o agredia, mesmo que o primeiro fosse mais forte do ponto de vista físico, permitiu-me a hipótese de que o traço de masculinidade ligado a suportar a dor era dominante naquela escola.

A associação entre masculinidade e dor foi descrita por Altmann (1998), em sua dissertação intitulada *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) Homens na educação física*. A autora pesquisou a educação física em quatro turmas de 5ª série, constituídas de crianças de 11 a 15 anos, de uma escola pública de Belo Horizonte (MG) e registrou que havia um padrão permanente de testar os limites da dor nas brigas entre meninos. Entre as diversas formas, citou uma brincadeira de lutinha em que um menino se aproximava de outro e dava-lhe um soco, ao que o outro devia responder “Hoje não vou comer seu c...” e aí

recebia outro soco novamente, respondendo a mesma frase anterior. Segundo ela, esta brincadeira testava a capacidade de resistir à dor e colocava os meninos na fronteira do que era ou não uma brincadeira. Quem não participasse dessas brincadeiras era considerado fraco e “boiolo”. Não encontrei em minha pesquisa brincadeiras com este alto teor de agressividade, mas entre os meninos a resistência à dor se revelava em graus mais leves nas lutinhas ou nos jogos de gênero, ou mais pesados nos conflitos baseados em interesses opostos, nesse caso pouco expressivos numericamente. A regra de suportar a dor estava inserida no cotidiano da disputa entre iguais, em situações que tinham como desfecho um dos lados (ou ambos) feridos, mesmo que em graus variáveis. Os conflitos que expressavam raiva eram rápidos, pontuais, com discussões acompanhadas de empurrões e socos, sendo a regra a resolução por eles próprios. Uma das cenas registradas ilustra estas afirmações:

Um grupo de meninos da 4ª série brinca de bater figurinha. Há uma divergência sobre o ato de um participante. Um deles dá um soco forte nas costas do garoto que está sob suspeita, que cai e reclama da dor. Outros comentam sobre a briga, que o menino errou, indagam se o soco nas costas foi forte demais. Conversam em tom normal, sem exaltação. Só o menino que apanhou resmunga um pouco, lágrimas nos olhos, contidas. Na seqüência o jogo continua, mas sob um silêncio duro. O menino não se retira e sem nenhuma palavra dita, apenas a troca de olhares, os demais o deixam voltar a jogar na rodada seguinte. (DC de 12/09/01)

Primeiro pode-se observar que a ação relatada é um jogo de regras a que se submete o coletivo, pelo conhecimento espontâneo delas ou se fazendo representar em seus integrantes através da força. Em seguida nota-se que a forma de resolução através do soco não recebe nenhuma contrapartida de solução menos agressiva, apesar de os comentários paralelos sobre a força do soco terem demonstrado uma certa crítica pelos meninos que expressavam, naquele momento, uma outra concepção de masculinidade em relação à solução de conflitos. No entanto, o conjunto se submeteu a quem resolveu fazer valer tais regras: o menino reclamou da dor e não do soco ou do agressor; parte do grupo considerou excessiva a atitude sem, no entanto, questionar diretamente o agressor; o menino não buscou socorro nos demais

nem fora dali, como também não chorou. O único momento consensual claro foi a decisão de permitir a volta do menino, feita de modo tenso entre silêncios e olhares. A coerção e humilhação foi dirigida a um indivíduo – o transgressor das normas do jogo, mas a lógica subjacente era o convencimento do grupo pelo agressor, em uma relação de poder não contestada.

O que levou os demais meninos a se submeterem? Quais os critérios que fundamentavam sua união ou separação? Alguns estudos sobre pré-adolescentes apontam que a homofilia – seleção e influência na amizade entre semelhantes – pode se construir a partir de interesses comuns por identidade de sexo/raça (CAIRNS; CAIRNS, 1994; LEUNG, 1994), prazer pelos estudos (RYAN, 2001), interesse pelo cigarro (BAUMAN; ENNETT, 1994), ou pelas práticas de agressão (NECKERMAN, 1992; XIE et al., 1999).

No caso apresentado por mim, o que os unia inicialmente naquele momento eram interesses entre amigos por uma mesma brincadeira, ficando em segundo plano aspectos da disputa dentro das masculinidades ali presentes. Pode ser ainda que a identidade de sexo, serem *meninos*, sobrepujava diferenças de gênero. Por fim, uma outra hipótese explicativa é que alguns meninos se subordinavam de antemão aos demais por insegurança, tanto em relação aos seus próprios sentimentos perante o fato, quanto no que poderia acontecer caso reagissem contrariamente à violência praticada.

Aliás, uma das regras mais disseminadas naquela escola e ligadas à idéia de associação entre masculinidade e força, era que chamar o socorro de adultos ou de colegas de fora da brincadeira era considerado coisa de criança, *gay* ou de menina, numa clara lista de preconceitos e desvalorizações destes grupos, e, por isso, manter a discricção era também outra de suas regras, o que não impedia que meninas agissem nos conflitos dos meninos, a exemplo de Fabiana, da 4ª série, que em uma disputa deles colocou-se entre dois grupos que discutiam e se empurravam (DC de 28/08/01), ou de inspetores(as) que circulavam pelo pátio e acompanhavam de perto alguns desfechos entrando neles mesmo não sendo chamados(as) pelas crianças (DC de 06/09/01). Mas o fato de não conseguir resolver seus próprios

problemas, tornava qualquer menino alvo predileto das chacotas. Frases provocativas nesta linha eram dirigidas de modo freqüente a Fernando, da 2ª série, chamado de “mulherzinha”, por chorar nas brigas e procurar a ajuda de inspetores(as).

Sobre esse aspecto do socorro externo em situações de maior agressividade pude observar um momento em que diferentes masculinidades estavam em disputa:

André : O Júlio, quando não consegue ganhar de uma pessoa... Ele luta karatê, ele é bom pra caramba, duro, duro, o pulso dele é duro e ele é bem rápido, mas ele não conseguiu me pegar. Aí eu pulei em cima dele e comecei a apertar. Ele tentou se defender com os pés, não conseguiu, eu soltei ele, que falou: “Vai, André, senão eu vou chamar a inspetora”. [...] larguei [...]. Ele chegou nos moleques e disse: “Eu deixei ele ganhar”. (Entrevista de nov.2001)³⁵

Nos diferentes significados que cada menino dá à sua ação verificam-se traços de masculinidades diferentes: André queria resolver tudo ali, sozinho, na linha da masculinidade da força, de disputa entre iguais e com dor. Júlio deixa claro que não aceita essa regra e o ameaça com o chamado à inspetora, quebrando outra regra, a de não chamar apoio externo, e André se submete. As relações de poder se invertem pelo apoio externo, ainda que simbólico. Pode ser que a admiração de André pela habilidade do amigo em lutar karatê o faça circunstancialmente não depreciá-lo por isto, mas de qualquer modo criticou o colega por Júlio não ter aceitado levar a situação até o fim e ainda “fingir” ter deixado propositadamente a vitória ao outro. Vamos agora a Júlio e seu fingimento. Porque não disse aos colegas que interrompeu a luta porque poderiam se machucar? Por que assumiu o discurso de André, não mencionando o inspetor e apresentando-se como o mais forte ao dizer aos demais “Eu deixei ele ganhar”? Perante os outros, Júlio não quebrou as regras que unem masculinidade e força: ao contrário, reafirmou-a. Pode-se supor que isto ocorra devido às oscilações de Júlio em

³⁵ A partir de agora as entrevistas serão designadas como E.

assumir este traço de masculinidade ligado à força, ou porque, mesmo discordando, perceba que este traço é predominante entre os meninos e que só conseguiria se impor no grande grupo se mantivesse a postura de ter derrotado o outro. No conjunto desta situação percebe-se a importância dos colegas na construção dos referenciais de masculinidade e da construção coletiva da identidade de gênero.

O discurso da força, da capacidade de autodefesa e de resistência à dor não vinha acompanhado de uma defesa intransigente da violência como modelo de masculinidade. Havia uma ação, não menos forte, embora camuflada e não articulada, de parte considerável dos meninos que se mostravam visivelmente incomodados com as alternativas violentas de contato entre si ou de resolução de conflitos. A rigor, as cenas em que os conflitos desembocavam em violência eram muito raras. O contexto escolar poderia ter um papel nisso, já que inspetores e inspetoras circulavam pelo pátio e conversavam com as crianças em uma ação preventiva e educativa, de certo modo também lembrando aos meninos que ações mais violentas os levariam à direção.

As meninas também influenciavam os perfis de masculinidade de várias maneiras, como foi observado por Epstein e outros (2001), ao estudar as interações entre crianças do 5^o *grade* (9 e 10 anos) e 6^o *grade* (10 e 11 anos), em duas escolas primárias do norte londrino. Nas contendas para decidir se os machucados decorrentes das lutas entre meninos eram resultado de brincadeira ou luta real³⁶, os meninos preferiam não chamar os professores ou supervisores, porque estes exigiam uma definição clara, nem sempre possível, sobre a ação ter sido ou não destrutiva, o que era difícil para ambos, já que o possível agressor sempre se apresentava como vítima e o possível agredido, por sua vez, não raro se indignava. Nestas ocasiões, os meninos atribuíam às meninas que observavam estas brincadeiras o papel de juízas, (papel eventualmente atribuído a um menino de fora da brincadeira), e com elas debatiam a situação. Ao agir assim, as meninas contribuíam para estabelecer referências

³⁶ No original “[...] between wrestling and real fights [...]” (EPSTEIN et al., 2001, p. 168)

sobre os graus de agressividade aceitáveis e questionavam uma visão de masculinidade violenta.

Olivier (2000, p.11), um estudioso francês cuja preocupação está voltada para as brigas infantis na escola e a busca de expressão da violência através do aprendizado de diferentes jogos de lutas com regras, analisa que as crianças percebem que

[...] a violência não é recebida da mesma maneira, reprimida do mesmo modo, conforme seja reacional ou vise a causar danos. As afirmativas “foi ele quem começou...” e “ele me bateu primeiro...” refletem bem o sinal dessa conscientização das diferenças de natureza na violência. [...] Há ainda um outro fator que regula as relações interindividuais: a consciência do perigo, para si mesmo, do ato violento. Rapidamente, cada um deverá, para preservar-se, encontrar respostas para as agressões das quais é vítima. Sejam respostas de fuga, de violência, ou respostas de negociações e de compromissos, elas deverão revelar-se eficazes sob pena de graves dissabores.

Ao relacionar a fala deste autor à situação das meninas como juízas das lutas, penso que percebem esta situação não só pela reação dos adultos às diferentes manifestações da violência, como por serem observadoras privilegiadas inseridas na mesma cultura infantil e dominar seus códigos de conduta, reelaborados a partir do que aprendiam com o mundo adulto e/ou produzidas pelo seu grupo de crianças.

De qualquer maneira, suspeitava de meu olhar, ao não conseguir ver os conflitos violentos: afinal, a diretora me pedira um cuidado neste enfoque quando solicitei a ela realizar a pesquisa no recreio, e mesmo as meninas comentavam no recreio que os meninos eram violentos “o tempo todo”. Só com o passar do tempo, a releitura dos registros e as entrevistas feitas ao final da pesquisa pude perceber que essa imagem de meninos agressivos devia-se ao fato de que a brincadeira de lutinha e os conflitos que envolviam oposição de interesses, às vezes com término violento, eram genericamente tratados como um mesmo fenômeno. O que pude registrar foi uma infinidade de lutinhas produzidas entre os meninos, quase tão significativas quanto os jogos de gênero conflituosos entre meninos e meninas.

Mas a lutinha, por ser considerada uma atividade intrinsecamente produzida pelos garotos, servia para alimentar o mito que associava masculinidade à lógica da força, mito que atingia negativamente os meninos que se recusavam a reproduzi-lo, como se pôde ver nas situações narradas.

Tal contexto é reforçado por uma cultura ocidental que associa a *natureza* de meninos à agressividade, e a das meninas à organização. Este imaginário foi encontrado, por exemplo, na fala do professor de educação física em conversa informal no recreio ao dizer que isso devia “ser dos hormônios desta idade [...] que meninos brigam mais, batem mais e as meninas mais organizadas” (DC de 03/10/01). Esteve também nos comentários de Alessandra, da 4ª série, que, ao descobrir que meu tema de estudo eram histórias de meninos e meninas, me disse com um ar desconsolado: “Ih, se damos muito mal [...] eles batem na gente” (DC de 15/03/01), comentário que não resistiu às minhas observações do recreio ou às entrevistas com as crianças. A cultura da lutinha era uma característica tão amplamente disseminada na escola estudada que interseccionava as masculinidades em disputa e influenciava as concepções de masculinidade e de feminilidade das meninas e de adultos na escola.

4.3 O conflito entre meninas

E meninas entre si vivenciavam conflitos? Em caso afirmativo, como ocorriam? A sociabilidade do conflito, predominante na cultura escolar estudada, manifestava-se nas ações das meninas muito mais nas relações delas com os meninos do que nas relações entre si. O ato de brincar mediado por conflitos não era, naquela escola, tão comum entre meninas. A demonstração mais tranqüila de amizade entre elas do que entre meninos é um consenso na literatura, tanto que Bernardes (1989) sequer as insere no recorte analítico construído por ela, de ações de convivência conflituosa amigável, que aplica a inúmeras ações dos meninos. Ao

falar das meninas e conflito, analisa diretamente como ações de convivência conflituosa de caráter agressivo praticadas por elas.

Em minha pesquisa pude constatar também que as manifestações de proximidade através de empurrões, tapas ou puxões de cabelos eram raras, e o mais comum era a troca de lanches e bilhetes, mãos dadas ou manifestações de cuidado para com a outra no pentear os cabelos, arrumar o vestuário ou pegar no colo quando eram menores.

Entre garotas observei que algumas atividades, entre elas o pega-pega e o esconde-esconde, eram praticamente os únicos focos favoráveis à emergência de conflitos mesclados com jogo, de algum modo semelhantes ao que meninos faziam entre si com as lutinhas. Nos demais momentos de disputas ou de provocações, o que havia era uma oposição, o que levava a que o lado que se considerava vítima reclamasse rapidamente da situação, quase sempre solucionado no momento de transição através de finalizações verbais negociadas, com relativa agressividade e pouca violência. Esses conflitos como manifestação de raiva, mesmo com ameaças, embora relativamente frequentes, só eventualmente terminavam em violência física e dor. A não utilização de algo semelhante às lutinhas (ou delas mesmas) e o fato de resolver os antagonismos de modo negociado produzia para o conjunto de adultos e crianças a visão de que as meninas eram menos agressivas do que os meninos, sendo esse senso comum expresso pelas garotas sistematicamente.

A diferenciação de expressão de sentimentos conflituosos é um dos temas de pesquisa de autores norte-americanos que buscam compreender a qualidade da manifestação da raiva para cada sexo. Fabes e Eisenberg (1992), em estudo sobre manifestação da raiva em pesquisa com crianças de 4 e 5 anos, observaram não haver diferença na quantidade ou em tipos de conflitos dentro de cada grupo. Para esses autores, a diferença dava-se na expressão direta da raiva pelos meninos, enquanto que as meninas utilizavam estratégias diferentes para diminuir ou resolver o conflito, argumento semelhante ao de Miller (1986). Nesta mesma abordagem, Sheldon (1992) problematizava essa dupla voz feminina e a necessidade de vivenciar conflitos sem demonstrações de hierarquia ou de modo público, porque meninas

são mais constrangidas socialmente a agirem como igualitárias e harmoniosas, e obteve resultados semelhantes a outras pesquisas do mesmo período, como as de Cairnes e outros (1989), de Maccoby (1990) e de Archer (1992). Fríoli (1997), uma autora brasileira, complementa essas pesquisas analisando que, entre crianças de uma pré-escola, as meninas apresentaram mais comportamentos reconciliatórios entre si do que os meninos.

As práticas das meninas observadas na Escola Luísa Mahim de manifestar conflitos entre si e de resolvê-los apresentou semelhanças com as analisadas pelos autores acima. Os conflitos entre meninas, freqüentemente decorrentes de fofocas ou disputas afetivas entre si, eram solucionados através de debates, ora em dupla, ora em grupo. Um episódio que envolveu meninas das duas 4^{as} séries pode ser considerado exemplar desta característica:

Passa por mim um grande grupo de meninas numa conversa animada e que parece tensa. Decido segui-las e chegamos todas no começo da escadaria que dá acesso às salas de aula do andar de cima. Pergunto se posso ficar e todas respondem “sim”. São das duas quartas séries: Fabiana e Clara, as protagonistas, e as demais, Laura, Lúcia, Tatiana, Janice e Ângela, amigas. O assunto é o Raul. Clara dizia “Fabiana, se você estiver interessada no Raul, tudo bem, eu não estou mais, não gosto mais dele, mas não gostei do que você disse!”. Tatiana completa: “É, você disse pra ela se f... e tal!”. Uma confusão e todas falam ao mesmo tempo. Fabiana faz um longo discurso sobre ciúme e solicita que duas outras meninas desmintam essa fala citada por Tatiana, o que é prontamente atendido por elas. A um “tá bom” misturado com o sinal de fim do recreio, todas se dispersam. (DC de 23/10/01)

Na cena os elementos presentes são mal-entendidos, o grupo de meninas, a oposição de interesses, a tensão e as soluções verbais através de intenso debate. Apesar da privacidade ao pé da escada, meu pedido para integrar-me ao grupo foi aceito talvez por ser, naquele momento, já confiante das histórias amorosas. O sigilo em relação às outras garotas e ao garoto de quem se falava foi garantido. Situações como essa de “fofoca”, comentário ruim sobre namorados ou outros assuntos, foram motivos de diversos conflitos na escola observada. O inspetor Paulo (E. de nov.2001) citou a “fofoca” como fonte freqüente de

problemas entre as garotas, e a inspetora Rosa (E. de nov.2001) comentou que “a toda hora havia alguém procurando e dizendo: ‘Ah, porque fulaninha tá falando de mim’ ”, ao que ela respondia: ‘Ah, então vamos lá ver o que ela falou realmente de você...’ ”.

As meninas, de modo geral, procuravam pouco os adultos para resolver os seus problemas, mas essa característica de resolução interna de conflitos era acentuada entre as garotas de 3ª e 4ª série, embora, diferentemente dos meninos, solicitar ajuda de adultos ou colegas não tivesse como resultado provocações discriminatórias ou humilhantes. Em nenhum momento presenciei ações das meninas neste sentido. Em um desses incidentes que se aproximou da violência física, presenciei a solicitação de ajuda e participei ativamente. Às vezes era difícil negar algo às crianças porque era como se fizesse parte daquele mundo tão intenso em histórias e afetos. Rir e sofrer com elas produziu em mim um breve, mas forte sentimento de retorno à infância e a saudade ao escrever estas palavras é dirigida ao “nós” construído dia-a-dia durante a pesquisa e, ao mesmo tempo, à memória de minha infância, ali revisitada³⁷.

Outras cenas ilustram uma negociação com a participação direta de um adulto:

Marcela, da 2ª série, pede minha ajuda. Pergunto o motivo e ela responde: “Elas querem bater em mim porque eu não quero contar o segredo de outra amiga”. Aponta para uma menina bem maior do que ela, encarregada de bater-lhe. Quase chorando, Marcela fica estatelada junto à coluna. Só saiu do lugar quando eu a acompanhei e sugeri que falasse com a professora e meninas em conjunto, “afinal todas eram amigas”, eu disse. (DC de 13/09/01)

Marcela vem, me abraça e diz: “Aquilo deu certo [...] Conte tudo pra professora, a professora chamou e aí a gente conversou. A gente não tá mais brigada.” (DC de 20/09/01)

³⁷ Caberia aqui a frase de Delarue-Mardrus: “Afim, quem jamais se curou da sua infância?” (DELARUE-MARDRUS, s/d, apud BACHELARD, 1996, p.135)

A ameaça de bater feita entre amigas poderia não se transformar em ação, mas o medo de Marcela era real. Sentia-se tão agredida pela ameaça que não conseguia sair do lugar, só o fazendo após minha orientação. As garotas lhe exigiam “fazer fofoca”, contando segredos proibidos e, ao não querer fazê-lo, Marcela viu-se ameaçada. Após alguns dias o conflito foi resolvido e o clima de amizade retornou entre elas.

Para o mundo adulto pode parecer estranho o restabelecimento da amizade numa relação em que houvera tanto medo, mas na escola pesquisada era comum entre as crianças tal situação. Há pesquisas que comprovam que um conflito com alto grau de agressividade, como o descrito acima, poderia estar combinado às amizades. Ao estudar o conflito entre crianças do mesmo sexo, de 9 e 10 anos, Hartup e outros (1993, p.445) relatou que eles são mais freqüentes e duradouros entre amigos que entre não-amigos e que “a administração efetiva do conflito é necessária para a formação e manutenção da amizade”. Além disso, para as crianças, “um amigo é alguém com quem você briga, mas não para sempre.” (GOODNOW; BURNS, 1988 apud HARTUP et al., 1993, p.445)

Além das fofocas, as provocações também permeavam os conflitos entre as meninas, ainda que às vezes ele se apresentasse como lúdico para “a provocadora”, já que a menina provocada raramente gostava da brincadeira.

Laura tira o boné de Raul e o coloca na cabeça de Tatiana, que fica profundamente brava, quase chora e vai se sentar longe, irritada. De lá joga o boné para Raul. As meninas vão atrás dela para conversar, mas Tatiana fica calada. Parecia ter relação com o cabelo despenteado pelo boné, antes arrumado com tiara, que ela sai ajeitando de novo. Quando me sento próxima a ela, me conta estar gostando do Raul. São de quartas séries distintas. (DC de 23/10/2003)

Marcela, da 2ª série, vem conversar comigo e diz que Kátia, da 3ª série, chamou Marina, da sala da Marcela, de “marimbuda” [relativa a

marimbondo] e ela não gostou. Kátia diz: “Ela é medrosa, tem medo de bicho, monstrinho!” (DC de 07/05/01)

Parece que o amuo de Tatiana tinha relação com o ato de provocar colocando-lhe um boné e despenteando seu cabelo, acrescido do fato de ver-se nessa situação na frente do menino alvo de seu interesse amoroso. Para Marcela, ser chamada pelo nome de bichos dos quais sente medo é uma acusação de fragilidade que a incomoda. Apesar disso, situações como essas de provocar com objetos ou fazer insultos leves eram formas secundárias de conflito, até menos problemáticas em sua solução, e de duração episódica e rápida. Apesar do silêncio tristonho de Tatiana ou da reação de Marcela, mais tarde as vi novamente com as amigas. Os antagonismos entre meninas eram vistos por elas como pouco freqüentes, porque tinham de si mesmas uma imagem de mais carinho e cuidado para com as outras, do que os meninos. Paralelamente a esta auto-imagem de cuidado, aspecto que em parte era o que eu também observava, construía coletivamente, de modo mais amplo, uma imagem de harmoniosas ou não-agressivas e a aplicavam às suas relações com os meninos, assumindo para si uma personagem feminina de vítima em contrapartida ao masculino agressor, que analisarei mais adiante ao tratar do conflito entre os sexos.

Após esse breve quadro dos conflitos vivenciados dentro do grupo de meninos e do grupo de meninas e a análise das diferenças de gênero que estavam contidas em cada um destes agrupamentos, espero ter apresentado alguns dos elementos que compõem o que passarei a designar, a partir de agora, como *conflitos por oposição*. Não pretendo fazer uma conceituação fechada ou definir modelos de comportamento que se repetem de modo igual. Para mim, cada situação só pode ser entendida no contexto em que ocorre, daí a análise de que qualquer conflito é processual e pode transitar desde o momento lúdico, passando pelo transicional, e até expressar momentos com alto grau de agressividade e violência.

As situações de oposição citadas até agora poderiam ocorrer de maneiras múltiplas, combinadas, e podiam se dar: entre meninos e meninas, ou em cada grupo, separadamente;

entre amigos e não-amigos; e com a inclusão ou não de agressões verbais e/ou físicas. Os conflitos por oposição não ocorriam apenas dentro de cada grupo, mas me pareceram pouco frequentes nas interações entre os sexos. A meu ver, numa breve radiografia da organização grupal estabelecida no recreio, garotos e garotas mantinham-se distanciados como grupos distintos ou interagiam através de jogos de gênero com uma tônica conflituosa, havendo apenas uma pequena parcela em interações mistas e amistosas.

Para que se possa compreender a qualidade das relações de gênero praticadas na escola Luísa Mahim apresentarei uma breve caracterização dos agrupamentos na hora do recreio, que se expressava em uma forte separação entre os sexos, colocada em questão por estratégias infantis particulares da cultura nesta escola.

4.4 A separação entre os sexos

Muitas cenas atraíram minha atenção, mas nem todas foram transcritas no diário de campo pela impossibilidade de registrar as ocorrências em um ambiente em que circulavam 240 crianças. A seleção do que observar e escrever foi um dos ofícios mais árduos deste trabalho. Inicialmente, preocupei-me em fazer uma estatística da composição dos grupos, porque me intrigava saber se a escola Luísa Mahim expressava no recreio uma forte separação entre os sexos, tema presente em quase todos os estudos sobre relações de gênero na infância, particularmente na escola.

Na França, este tema está inserido nas preocupações dos militantes da co-educação (educação mista) e tem provocado desilusões, como na fala citada por Zaidman (1994, p.354), em que um diretor de escola afirma: “ ‘O regime misto é como um molho de vinagrete: se parar de misturar se separa!’ ”. Zaidman (1994, p.355), autora que estuda as contradições do regime misto escolar, afirma a necessidade de se estudar a separação espontânea entre os sexos no recreio, porque

do ponto de vista de uma análise das relações de sexo, [...], é esclarecedor partir da observação do pátio do recreio, lugar em que entram em jogo os corpos nas brincadeiras sexuadas, antes de estudar as relações na sala de aula, a relação com o saber. No pátio do recreio, o gênero é o fator dominante de definição da situação. Na sala de aula, ele não entra na definição oficial da situação, mesmo se intervém amplamente ao nível das práticas sociais pelo viés dos estereótipos e dos comportamentos diferenciados das crianças³⁸.

Partilho da preocupação desta autora sobre a necessidade de um estudo sobre os fatores que motivam (ou não) a separação entre os sexos presente no pátio do recreio, apesar de sua utilização conceitual não ser exatamente similar à que apresento nessa tese, porque, sob meu ponto de vista, o que é determinante no recreio é a *relação de gênero*, que entendo significar sexo e gênero de forma interligada.

A separação entre os sexos é relatada em outros estudos, como demonstra o levantamento exaustivo de Thorne (1997) sobre a literatura em língua inglesa. Segundo ela, a separação por sexo em crianças das 3^{as}, 4^{as} e 5^{as} séries é registrada em média de 85% nas pesquisas, encontrando apenas uma diferença para menos em Luria e Herzog (1985, apud THORNE, 1997), que observaram índices diferentes por setor social, sendo 80% das crianças de classe média separadas por sexo e 63% das crianças de classe média alta. Nos estudos de Maccoby (1988) sobre escolas norte-americanas esta separação, que era verificada já na pré-escola, ampliava-se nos anos seguintes e se mantinha assim até a adolescência.

Apesar de o meu enfoque ser qualitativo, foi possível mensurar uma relativa aproximação entre os autores citados e os meus resultados. Em meus registros descrevo a existência de 70 grupos em atividades amistosas diversas, como brincar, lanchar ou

³⁸ Neste artigo, a autora utiliza os conceitos de relações de sexo e relações de gênero como sinônimos, mas, em alguns momentos, utiliza os conceitos de sexo e de gênero de maneira semelhante à utilizada por mim nessa tese.

conversar, além da brincadeira de clubinho, que englobava as demais brincadeiras e que descreverei a seguir³⁹. Os grupos em atividades amistosas dividiam-se em três partes iguais – grupos só de meninas; grupos só de meninos; ou grupo misto, que internamente dividia-se em duas partes semelhantes, uma de equivalência entre os sexos e outra com maioria de meninas.

Na quantificação acima deixei de lado os números relativos aos grupos mistos ligados ao futebol, porque era comum haver cenas diárias em que duas ou três meninas (de um grupo de 12) participavam em jogos de futebol controlados pelos meninos, com uma aceitação entremeada de relativas resistências, a depender da menina em questão. Os meninos que participavam das atividades amistosas com as meninas tendiam a querer jogos de perseguição e nada que pudesse ser, segundo o ponto de vista deles, uma brincadeira tipicamente feminina, o mesmo não ocorrendo com as meninas. Esses resultados coincidiram com os da pesquisa de campo de Thorne (1997) e de Maccoby (1990). Os autores argumentam, citando também outros estudos, que essa característica pode estar relacionada à menor pressão social sobre os receios de perda da feminilidade em brincadeiras mistas ou consideradas *de meninos*.

Além dos grupos amistosos, meu olhar captou a existência de 59 grupos em situações de conflito, constituídos na seguinte composição – três grupos só de meninos; e 51 grupos de meninos versus meninas, dos quais apenas nove grupos vivenciavam os conflitos por oposição. Chamou-me a atenção que, na maioria dos grupos em que havia conflitos entre meninos e meninas, predominava uma série de elementos que se podia caracterizar como pertinentes ao contexto lúdico.

Sobre esse conjunto de situações pude analisar que a separação entre meninos e meninas era predominante na escola durante o recreio, mais forte nas 1^{as} e 2^{as} séries e diminuindo consideravelmente nas 3^{as} e 4^{as} séries, embora com uma especificidade: os grupos

³⁹ A meu ver o “clubinho” (agrupamento de crianças), que pode ser visto como uma brincadeira é também uma forma de organização infantil, conforme será analisado mais adiante.

mistos de caráter amistoso existiam, mas manifestavam uma relativa fugacidade, desagregando-se logo e, em contrapartida, os grupos conflituosos apresentavam, em sua maioria, uma característica de jogos de gênero conflituosos.

Ao analisar as redes de relação na escola Luísa Mahim as organizei em dois modos de sociabilidade. A partir da observação sobre os 70 grupos amistosos, dentro deles os “clubinhos”, que congregavam a existência de grupos mistos ou separados por sexo, **construí a hipótese de que a forma “clubinho” era um mecanismo de regulamentação das relações de gênero.** E, ao olhar para a composição por sexo dos 59 grupos em situações de conflito, detectei pistas que me ajudaram a **construir a hipótese do conflito por aproximação como alternativa para quebrar o distanciamento entre os sexos.** Sobre estas hipóteses discorrerei a seguir.

4.5 A experiência dos “clubinhos”

Os “clubinhos”, assim designados pelas crianças, variavam entre agrupamentos de seis, oito ou vinte crianças, e eram divididos por elas em três formas: só de meninos, só de meninas e mistos. Diferentemente dos demais jogos de gênero, os clubinhos possuíam regras bem rigorosas de entrada e permanência, e neles os eventuais e raros conflitos eram resolvidos pelo coletivo. Ser de um clube significava participar de atividades comuns como jogar, conversar, ocupar um mesmo espaço físico de modo protegido e até namorar.

Encontro-me com Livia da 1ª série, que fala do clube de que participa. Eu pergunto o que é: “Pode ser um tanto de gente que pega um monte de galho, monta casinha, vai montando, só os meninos que não são chatos participam!”. Pergunto se é sempre misto e ela diz que “Não; pode ser só de menino, só de menina ou misto” (DC de 08/05/2001)

O grupo de Larissa, da 4ª série, me convida para ir ao clubinho delas, que está sendo montado atrás das bananeiras. Lá vejo umas meninas brincarem de pega-pega enquanto outras lancham. (DC de 23/10/2001)

Como se pode constatar, os clubinhos compunham-se de três segmentos, mas podiam combiná-los, ao adquirir uma fluidez de acordo com as características dos pretendentes ou dos organizadores. Como se dava a regulamentação dos clubinhos? Havia regras para entrar neles e outras para neles permanecer. O que diferenciava um clube não-misto de um misto era que, neste último caso, deixava de existir o critério de pertinência do mesmo sexo. Os demais critérios eram semelhantes: a pedra angular era a aceitação de submeter-se à disciplina coletiva, à qual eram acrescidas amizades, afinidades e características pessoais. Após a entrada nos clubinhos os problemas passavam a ser tratados de modo diferenciado: quaisquer conflitos eram resolvidos coletivamente, salvo exceções.

O termo “clube” ganhava sentido quando se tentava entrar nele sem ser convidado: mesmo tentativas amistosas logo se transformavam em conflitos por oposição. Eram situações que causavam muita polêmica e demandavam intervenção por parte dos adultos. Eventualmente, era possível que o clubinho com integrantes de um mesmo sexo se rendesse aos apelos de uma inspetora e permitisse a entrada temporária de um integrante de outro sexo, mas quase sempre as tentativas eram infrutíferas. Daí que a existência de intensos conflitos externos abalavam os momentos de calma interna vivenciados pelo grupo organizado. Nos casos dos grupos separados por sexo, viam-se aqui e ali pequenas explosões de indignação em forte reação contrária, ora dos meninos quando as meninas solicitavam entrar em seus clubes, ora o contrário. De acordo com a inspetora Layde (E. de nov.2001), eram elas que invadiam mais os clubinhos deles do que o contrário, iniciativa que observei também fora dos clubes. A entrevista com a inspetora Rosa deixa transparecer indicativos da regulamentação dos clubinhos:

[...][nos clubinhos] às vezes elas não deixam os meninos brincarem: “Hoje estou num dia legal, então hoje eles podem. Hoje não estou num dia legal, então eles não podem” [risos][...] então elas correm atrás da gente: “Tia, eles tão atrapalhando a brincadeira!”, e eles: “Hoje eu queria brincar!”. [Rosa dizia] “Vamos, vamos, as meninas querem brincar sossegadas, só entre elas, a gente podia respeitar isso, vocês não acham?” [E os meninos respondiam] “Ô tia, mas eu queria brincar!” Então eu dizia: “Senta aqui um pouquinho, enquanto me reúno com as meninas, pergunto qual a brincadeira e por que vocês não podem participar.” [E elas respondiam] “Ah, tia, a gente queria brincar só a gente hoje”. Elas não dão um argumento concreto. (E. de nov.2001)

Neste caso as diferenças de sexo que fundamentavam a separação grupal eram apresentadas à inspetora de modo implícito, pouco elaboradas verbalmente pelas meninas. Tentativas não agressivas de aproximação em situações de lanche, de conversa ou brincadeira não raro recebiam como resposta uma forte rejeição, provocando na criança rejeitada uma disposição para o conflito que, muitas vezes, a levava a recorrer ao apoio dos adultos responsáveis pelo recreio. Mas essas ações corriqueiras e isoladas adquiriam uma dimensão coletiva e de forte discussão de gênero, quando eram realizadas em direção aos clubinhos. A grande indagação das crianças excluídas era o porquê da rejeição. A ação da inspetora Rosa era mediar as interações, procurando ouvir as reivindicações das crianças, ora tentando garantir os interesses do grupo não-misto convencendo aos demais a aceitar a recusa, ora procurando convencer o grupo não-misto a rever seus critérios de separação. Talvez a expressão “sossegadas” utilizada pela inspetora implicasse uma visão de gênero própria ou de sua leitura sobre as motivações das meninas, no sentido de que, sem a presença dos garotos, haveria menos conflitos. São suposições sobre um discurso. Mas o que se pode deduzir claramente dessa situação é que a inspetora fazia um esforço de aproximação, ao mediar as relações questionando sobre a regra da não entrada de meninos.

Ainda que em menor escala, quando comparadas às ações separadas por sexo ou, entre os sexos, mas em situações de conflito, havia na escola ações amistosas nas relações de gênero, praticadas quando meninos procuram e realizam atividades com meninas e vice-versa. Por ações amistosas entendo atividades mistas, nas quais um dos sexos participa de

atividades praticadas pelo outro sexo e os referenciais normativos de gênero são indiferenciados ou podem basear-se no tipo de atividade realizada e não no que é incorporado pela criança como a sua opção de gênero. No contexto estudado significava, por exemplo, meninas solicitarem a entrada em grupos de meninos e vice-versa, sendo eles clubes ou não. Significava, ainda, a manifestação de desejo de meninos participarem com meninas em atividades cuja tônica de gênero era mais acentuada para a feminilidade, como boneca ou casinha, ou de meninas com meninos, em atividades com características de masculinidade, como a brincadeira de lutas corporais. O fato de uma menina conseguir entrar em um clube de meninos (e vice-versa) provocava por instantes a quebra das fronteiras de sexo e eventualmente relativizava a rigidez da amarração – *para um determinado sexo, um determinado gênero*, mas, a meu ver, eram os clubes mistos que tendiam a este movimento duplo, ao utilizarem a identidade coletiva de pertencimento ao clube como referencial em primeiro plano. Isso não impedia eventuais situações de antagonismos grupais entre duplas ou tríades de meninas contra meninos em seu interior, mas havia nos clubes mistos um movimento claro de que o mais importante era o grande coletivo, e as atividades eram comuns para quem se integrava nele independentemente de sexo. De certo modo, ele agrupava as crianças que queriam agir em relações de gênero menos dicotomizadas que outras, sem ter que entrar em conflito para isso.

No entanto, é bom destacar que, estruturalmente, salvo as diferenças originadas da separação de sexo, os clubinhos não diferiam entre si. O que estava por trás da organização intersexual ou intra-sexual era permitir mais precisamente a expressão das diferentes masculinidades e feminilidades ali presentes. Presenciei a existência dessa forma de organização de modo mais freqüente e com maior diferenciação de sexo entre as crianças das 1^{as} e 2^{as} séries. As mais velhas os organizavam de modo mais fugaz, tendendo para o misto, o que levava a que meninas das 3^{as} e 4^{as} séries com maior desejo de distanciamento dos meninos participassem dos clubinhos das meninas menores. Os motivos alegados para a separação ou a proximidade entre os sexos eram os mesmos utilizados pelas crianças para

definir suas preferências em gostar de determinadas brincadeiras ou em selecionar por afinidades pessoais. Sobre outros critérios também utilizados para a montagem dos grupos estavam o *quantum* de intensidade, ritmo ou agressividade presente na brincadeira, cujas negociações produziam intensas discussões de gênero, que tratavam das regras para serem praticadas as atividades como o pega-pega, o futebol, a amarelinha, entre outras. Em alguns momentos o clubinho podia se estruturar em torno do desejo de privacidade de algumas crianças para conversar e contar histórias, principalmente quando pretendiam discutir sentimentos amorosos e sexuais, o que os levava neste contexto a serem não mistos devido às relações de amizade entre colegas do mesmo sexo e ao tema tratado.

A existência dos clubinhos produzia efeitos diversos na cultura na escola – quando a atitude das crianças produzia uma ação regulamentadora própria em direção à separação entre os sexos, tendia a questionar a ação de alguns sujeitos em uma instituição que se afirma como defensora da educação mista, apesar das contradições no cotidiano escolar. A ação do inspetor Paulo que defendia categoricamente, nas palavras dele, “uma escola única para todos” tinha por base a lógica universalizante e acabava por se impor em determinados momentos. Ação diferente da realizada por Rosa, que atuava como mediadora dos interesses infantis, trabalhando, ora com a necessidade de separação, ora com a igualdade entre os sexos. Em sua entrevista, Paulo declarou praticar decisivamente uma postura contrária aos clubinhos, menos por se declarar favorável à mistura entre os sexos e mais para diminuir os focos de conflitos decorrentes das separações espaciais no momento do recreio:

Paulo: [...] as coisas que eu mais vejo eles fazendo aí, coisa de menino é ficar batendo figurinha e jogando futebol, aí tem o clubinho, que eles às vezes ficam separando território ali.

Tânia: Pra que serve esse clubinho?

PA: Fica uns quatro, cinco alunos [...] mas eles já pararam, tinha muita madeira e aí fui jogando fora [...]

TA: É por que eles usavam a madeira para dividir os clubinhos?

PA: É. Acho que às vezes sai muita confusão.

TA: Que tipo?

PA: Tem uma menina que quer entrar e eles não deixam [...]

TA: Quando acontecia isso, o que você fazia?

PA: A gente tinha que intervir, acabar com o clube.

TA: Você acabava com o clube, Paulo?

PA: É, a escola é de todos! (E. de nov.2001)

A inspetora Rosa ressaltava, no entanto, a dificuldade de aproximar meninos e meninas no contexto dos clubinhos. Se no futebol Rosa procurava facilitar a entrada das meninas (e conseguia), nos clubinhos tendia a garantir o interesse de isolamento do grupo questionado, devido à dificuldade que sentia em alterar sua dinâmica. Pelo que pude depreender, os clubinhos intra-sexuais da Escola Luísa Mahim eram criados por crianças que aspiravam a momentos isolados e de trégua entre meninos e meninas ou que, diferentemente, preferiam a separação permanente. Em ambas as motivações protegiam-se com critérios de sexo, mas acrescentavam a eles outras regras de pertencimento que tornavam muito difícil uma ação externa sobre o clubinho, assemelhando-se neste aspecto aos registros de grupos infanto-juvenis estudados por Florestan Fernandes (1979), apresentados no texto clássico intitulado de *As trocinhas do Bom Retiro*.

Apesar de poucas crianças fazerem referência aos clubinhos em seus locais de moradia, a exemplo de Júlio, da 4ª série (E. de nov.2001), que revelou ter participado de um clube misto em seu bairro, os clubinhos na escola Luísa Mahim em muito se pareciam com as histórias sobre as trocinhas presentes na cidade de São Paulo na década de 40 e analisadas por Florestan Fernandes. Esse autor demonstrou a ação das “trocinhas” (grupos de meninos) e “trempas” (grupos de meninas) como um modo de o folclore realizar sua influência conservadora nos papéis atribuídos a homens e mulheres. Pode-se dizer que seu estudo foi precursor da sociologia da infância no Brasil, apesar de esta concepção ter hoje outro significado, sendo a criança vista como sujeito e co-produtora da cultura lúdica, não só infantil mas parte de um jogo de influências recíprocas com a cultura adulta.

No estudo de Florestan Fernandes a faixa etária era outra. As brincadeiras eram mistas durante a primeira infância (até os seis anos) e parte da segunda infância (dos sete aos onze anos), e só na puberdade (dos doze anos em diante) é que apareciam regularmente separadas por sexo. As trocinhas situavam-se exatamente nesse último grupo e apenas eventualmente permitiam a entrada de crianças menores, desde que submetidas aos mais velhos. De maneira um pouco diferente dos grupos infantis de Florestan Fernandes (1979), os clubinhos da escola Luísa Mahim começavam a partir dos sete anos e iniciavam-se com mais frequência separados por sexo (eventualmente permitindo a entrada temporária de integrantes de outro sexo), mesclando-se um pouco mais a partir das 3^{as} e 4^{as} séries. Nas trocinhas observadas por Fernandes, ao contrário, a separação se dava a partir dos doze anos, segundo ele em função dos rituais de malícia dos meninos, aprendizado que os mais velhos ensinavam aos menores, não justificando, portanto, a permissão episódica de entrada de crianças de outro sexo. Interações entre meninos e meninas a partir dos doze anos só era possíveis em relações individualizadas através de namoros. Os meninos transgressores, que freqüentavam ambos os grupos, perdiam a reputação dentro do seu grupo, sendo chamados de “maricas” e “veados” e as meninas ficavam “faladas” e “com má reputação”. Apesar de o autor designar os grupos de meninas como “trepas”, generaliza todos os agrupamentos como “trocinhas”, dando maior ênfase ao estudo das trocinhas dos meninos⁴⁰.

Os clubinhos encontrados em épocas distintas apresentaram semelhanças na importância atribuída à influência de colegas de mesmo sexo, como me foi relatado por Patrícia, da 4^a série:

Patrícia: [...] eu gosto muito de brincar com a 1^a série, com crianças menores do que eu, daí tem o clube com a 1^a série, então eu e a Larissa brincamos [...]

Tânia: E é só de menina, esse clube?

⁴⁰ Fernandes (1979) diz ter estudado 20 trepas e 15 trocinhas.

PA: Tinha um menino. Só porque tinha só um menino, acho que ele não gostava de ficar no meio de muitas meninas. Parece que os amiguinhos dele gozavam da cara dele, e ele não tava mais. (E. de nov.2001)

Nesta situação estão presentes elementos do conservadorismo nas relações de gênero que ainda subsistem. Em seu estudo Florestan Fernandes apresenta as culturas infantis como responsáveis pela internalização das normas sociais através de uma ação que não é exatamente uma imitação de sua realidade próxima, mas de funções sociais da cultura dos adultos vivenciadas pelas crianças. São referências culturais que sobrevivem, e se apresentam ligadas à rua de uma mesma cidade, e à uma época, cerca de 50 anos depois, em culturas infantis pertencentes a setores sociais das classes trabalhadoras e médias e com ascendência italiana, (a julgar pelos sobrenomes de uma parcela significativa delas), mas recriadas pelos segmento social das crianças em um novo cotidiano escolar.

Nos clubinhos da escola as crianças elaboravam as regras de convivência e eram as gestoras de sua manutenção (como em outra época), só eventualmente negociando com adultos. É possível que a própria designação de “clubinho” seja originária de uma organização interna das trocinhas dos meninos, já que era comum haver dentro delas equipes de futebol ou “clubes”, com regras bem rígidas. Outras semelhanças, como a demarcação espacial, foram encontradas: registrei crianças brincando em espaços delimitados a partir do que elas dispunham ou encontravam no ambiente do recreio, árvores ou sucata: cadeiras velhas, fitas plásticas utilizadas na reforma do prédio e tábuas. A princípio, tal estabelecimento de fronteiras me pareceu estranho, mas, se tomarmos por hipótese que sua origem relacionava-se às formas extra-escolares e às delimitações de vizinhança por ruas ou quadras, objetos como “cadeiras”, “fitas”, “tábuas” e “árvores” podem ser vistos como adaptações de outras épocas e lugares. Embora houvesse uma tendência à organização etária através de séries isso não me parecia um critério claro ou rígido, assim como a existência eventual de chamada (DC de 17/05/2001), ambos elementos talvez existindo apenas pela influência da estrutura escolar.

Outros termos citados por Florestan Fernandes (1979) também estiveram presentes, como liderança, seleção de membros e lutas entre clubes.

Rafael, da 3ª série, vem até a escada e grita para uma menina: “Você saiu do grupo? Se não saiu, vem que vai ter reunião agora!” Neste mesmo agrupamento voltam sete meninos e ficam perto das meninas. Rafael discute com uma menina quem entra e quem sai e diz: “Já tem muita gente no clube!”. Eu me aproximo de uma menina que conheço e pergunto porque a outra não pode entrar e ela me diz: “Ela é muito oferecida, exibida!” [...] e completa orgulhosa: “O nosso clube tem presidente e secretário!” (DC de 08/05/2001)

Estou observando uma rodinha de meninas da 2ª série com uns brinquedos de casinha e bonecas. Correndo, chegam meninas também pequenas dizendo que precisavam de meninas para o clube contra clube. Nesse momento se jogam sobre uma turma que brincava no chão. Todas se levantam e saem correndo juntas. (DC de 13/09/2001)

Crítérios de divisão sexual ou de características pessoais se confundiam nos clubinhos da Escola Mahim. A oscilação de parâmetros pode estar relacionada às mudanças nas relações de gênero das últimas décadas e particularmente entre infância e sexualidade na cultura ocidental (ÀRIES; BÉJIN, 1986), em que a sexualidade das crianças se expressa cada vez mais cedo. Esse movimento é acompanhado de uma contrapartida negativa através da incorporação parcial por elas dos modos de sexualidade adulta (KUPERMANN, 1999), que, por sua vez atinge as crianças de uma mesma faixa etária de modo distinto. Acredito que os critérios de montagem tenham se transformado e até provocado uma inversão, já que os clubinhos da escola tendiam para o misto exatamente quando o aprendizado amoroso-sexual se ampliava, nas 3^{as} e 4^{as} séries. Pude constatar uma influência das crianças da 5ª série com quem conviviam no recreio, que em relações de gênero mais flexíveis e que foram citadas nas entrevistas como modelo almejado por muitas crianças das 3^{as} e 4^{as} séries, particularmente por aquelas que se rebelavam contra as formas de separação que observavam persistir entre si. Outra diferença entre os clubes atuais e os da década de 50 é que os clubinhos intrasexuais da Escola Luísa Mahim não tinham como critério único de separação a expressão da

sexualidade, relacionando-se também a outras características de gênero como forma de brincar, de conversar, e nos clubes mistos baseavam-se sua seleção em características gerais, como afinidades, amizades, entre outras.

Os clubinhos apresentavam uma forma de gerir os conflitos, ou mais precisamente, de tentar evitá-los, que considerei relevante por fazerem um contraponto aos demais conflitos entre meninos e meninas. Na forma de clubinhos encontrei um mecanismo de regulamentação das relações de gênero na escola, numa clara tentativa de as crianças de administrarem seus conflitos. Esses clubinhos tanto serviam para organizar as relações mistas no caso de quem gostava da convivência recíproca protegida sob certas condições, quanto para garantir uma separação mais radical entre os sexos. Neste segundo caso, a estratégia dos clubinhos permitia um espaço reservado para as meninas que viam nos meninos uma postura agressiva (ou no mínimo incômoda), e aos meninos que queriam evitar a entrada delas em suas brincadeiras, fato freqüente observado por mim no recreio.

Escolhi os clubinhos não só pelo interesse histórico da comparação entre culturas infantis distintas, como por revelarem estratégias coletivas de regulamentação das relações de gênero na escola, ainda que tal organização não fosse dominante ali. Essa regulamentação diferia das ações individuais de aproximação e montagem de grupos e era bem diferente, também, da predominante sociabilidade do conflito, ainda que semelhantes a esta no caráter ritualístico e performático. Os clubinhos também permitiram compreender como as crianças interagiam com os inspetores em um jogo de influências recíprocas de cultura dos adultos com a cultura das crianças, numa produção particular de uma cultura escolar em relação aos gêneros.

Os clubes mistos utilizavam para sua montagem outros critérios não decorrentes diretamente das relações de gênero e os clubes não-mistos agiam através de uma estratégia proposital de afastamento entre os sexos com regras claras para as relações cotidianas. A tentativa desses últimos nem sempre era bem sucedida, porque as crianças excluídas procuravam entrar neles, de maneira amistosa ou por meio de *conflitos por aproximação*. Se

nos clubinhos uma aproximação bem sucedida só era possível mediante ações amistosas, outras formas de aproximação mais freqüentes baseavam-se, exatamente, em uma sociabilidade do conflito. Os conflitos como forma de aproximação manifestavam-se em jogos de gênero a partir dos recursos simbólicos e físicos de que as crianças dispunham e através dos quais denunciavam suas atitudes contrárias à separação entre os sexos.

5. AS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO

5.1 Os diferentes sentidos das cenas cotidianas

O objetivo desse capítulo é delinear como os jogos de gênero conflituosos eram construídos, as significações para as crianças e adultos envolvidos e as conseqüências simbólicas e práticas decorrentes do movimento dialético de produzir e serem produzidos por eles, às vezes com sentidos particularmente dolorosos para as crianças. A construção da hipótese de aproximação e de interação através do conflito procura oferecer um instrumental analítico que permita compreender as estruturas de significação expressas no cotidiano infantil, ao evidenciar o caráter lúdico presente nas disputas entre os sexos, e analisar os contextos em que ocorrem, as formas adotadas, os motivos manifestados pelas crianças em suas ações e comentários. A análise de conflitos não-lúdicos só será inserida quando for necessário para o entendimento do foco estabelecido.

Como falado anteriormente⁴¹, ao utilizar os conceitos do que considero como a ludicidade, a agressividade, e a violência, agrupei as situações que envolviam a busca de aproximação através do conflito (conflitos por aproximação) e as práticas decorrentes destes conflitos (jogos de gênero conflituosos) em um único conceito: a sociabilidade do conflito. Por esta forma de sociabilidade entendo a rede de interações entre os sexos baseada predominantemente em grupos separados por sexo, mas que desenvolvem ações mistas de conflito lúdico, mais freqüentes e intensas entre as crianças de 3^{as} e 4^{as} séries.

Situações como as descritas a seguir deram origem a esta reflexão:

⁴¹ Ver nesta tese a seção 4.4 *A separação entre os sexos*.

O grupinho de Cynthia, Miriam, Juliana e Patrícia brinca com uma bolinha de tênis sobre a amarelinha pintada no pátio coberto. Marcel e Leandro ficam por ali, passando no meio e empurrando-as sem muita força. Marcel é o mesmo que anda olhando muito para Cynthia que, por sua vez, vem a toda hora me perguntar “o que isto significa?” [os olhares intensos sobre ela] com um olhar malicioso de quem sabe a resposta [pelo clima amoroso entre os dois]. De repente Cynthia e outra garota saem em pega-pega com Marcel e Leandro. (DC de 31/10/2001)

Algumas meninas da 3ª série estão estudando história e me chamam para ficar com elas. Ao me sentar, observo uma leitura repetida de um questionário e perguntas umas para as outras. É uma mistura de estudo e jogo de perguntas e respostas. Um menino passa várias vezes ironizando que elas estão estudando, às vezes com palavras incompreensíveis. Elas reagem pedindo a ele que entre na atividade delas, mas ele continua provocando, até que ele pára, entra no jogo disputando contra elas, responde algumas perguntas e sai dizendo: “É muito fácil!” (DC de 31/10/01)

Na primeira cena, o ato de andar sobre a amarelinha e empurrar as meninas acompanha a troca de olhares de caráter amoroso implícito na brincadeira, contexto que revela um claro interesse de aproximação, seguido de um jogo de gênero conflituoso, o pega-pega. Na cena seguinte, ainda que provocadas pelo menino que dá voltas em torno do grupo fazendo provocações verbais leves, as meninas convidam o garoto a participar, que aceita, entrando em um jogo de gênero conflituoso, e confirmando que a provocação dele não era considerada oposição. Este exercício de análise me acompanhou durante as cenas observadas, comparando-as com possíveis aspectos lúdicos, para compreender seus significados. Recordo aqui as características do jogo como regras e rituais, prazer ou desprazer, incerteza de resultados que, combinadas à participação espontânea, iniciativa e expressão de objetivos, eram reveladoras dos interesses infantis.

Na verdade, tanto se podem encontrar ações conflituosas que se desenvolvem expressando forte oposição desde o seu início, quanto ações que são tentativas, de um dos lados, de uma aproximação. Nessa segunda situação, o lado que reage com caráter de oposição à provocação inicial por aproximação passa a aceitá-la como brincadeira e permite a

mudança do caráter do conflito, que toma a configuração de um jogo de gênero conflituoso. O contrário também poderia ocorrer: um excesso de agressividade aplicado à ação levaria, mesmo utilizado dentro de um conflito por aproximação, a uma total oposição e afastamento entre os sexos. O conflito por aproximação contém uma combinação de lúdico e níveis variáveis de agressividade que é ressaltada quando o grupo que sofre a provocação não aprova o tipo de ação utilizada como aproximação e se mantém resistente, o que transforma a situação em um conflito por oposição. Ao reagirem agressivamente à tentativa de aproximação as crianças poderiam recorrer a elementos generificados, expressos em afirmações como “as meninas não sabem jogar futebol”, “os meninos não sabem brincar de casinha”, “elas falam de jeito muito delicado” ou “eles só falam ‘palavrões’ e malícias”, que justificavam sua resistência. Compartilho do argumento de Abecassis e outros (2002) que afirmam serem as antipatias mútuas entre meninos e meninas construídas sobre uma base normativa, fundada em diferenças de gênero, nada semelhantes às aversões intra-sexos baseadas em outros critérios.

Enfim, o conflito por aproximação, que se inicia sempre por uma ação conflituosa-lúdica, por sua instabilidade e ambigüidade de sentidos, pode ser constituído de dois momentos: o primeiro, que designo como momento lúdico, aquele momento em que os dois sujeitos da brincadeira vivenciam o conflito como situação lúdica; ou o segundo momento, que designo como transicional, quando o sujeito provocado interpreta a situação inicialmente como situação de oposição, mas é convencido de seu caráter lúdico no decorrer dela. O conflito por aproximação deixa de o ser e se converte em conflito por oposição quando o sujeito provocado não é convencido do interesse lúdico, reage agressivamente e converte a situação em oposição para ambos os lados. No conflito por oposição há apenas um momento,

com graus de agressividade e violência mais intensos que nos momentos anteriores, presentes no conflito por aproximação⁴².

Como exemplo pode-se citar a invasão de um jogo de futebol por um grupo de meninas que, ao querer atrair os meninos para atividades com elas em jogos de pega-pega, nessa situação, poderiam escolher entre atrapalhar o gol, pegar objetos pessoais dos jogadores, ou bater neles; e para cada uma destas formas poderiam provocar diferentes reações nos meninos que naquele momento jogavam. Poderia ocorrer que os meninos se revoltassem, não aceitando a tentativa de aproximação das meninas: ao verem tal ação como de um grupo aparentemente contrário a eles, expressariam um sentimento de oposição e rejeição, podendo até buscar socorro com o(a) inspetor(a) de alunos(as) para expulsá-las de campo. Poderiam, também, mesmo relativamente bravos, sair em pega-pega com elas em um jogo de gênero conflituoso. Nesse exemplo, o resultado decorrente do conflito por aproximação poderia, a meu ver, negar, ainda que parcialmente, determinadas barreiras que fundamentam a separação sexual de meninos-jogando-futebol e meninas-sentadas-conversando. A aproximação pelo conflito poderia, também, relativizar as fronteiras de gênero ao permitir meninas exercerem com maior frequência jogos como o pega-pega, que apresenta brincadeiras de movimento e toque corporal com riscos de cair e se machucar, habilidades de gênero mais comumente vivenciadas nos jogos praticados pelos meninos, como a lutinha e o futebol.

Acompanhar a trajetória dos conflitos por aproximação significava captar o movimento das crianças. Observar a reação de uma criança a uma iniciativa de conflito por aproximação por parte de outra criança me levava a seu contexto anterior, em nova pista de outra iniciativa, ora provocadora, ora reativa. O caráter reativo, aliás, apresentava sutilezas que era necessário compreender. Podia ocorrer de as crianças, quando em grupo, terem clareza das estratégias adotadas, expressando seus objetivos de modo verbal ou corporal ao

⁴² Ver nesta tese a seção 3.1 *Conflito e violência na infância*.

comemorar os resultados. Individualmente, contudo, poucas foram as vezes em que as vi manifestando interesses de aproximação – o mais comum era não ficar claro haver um objetivo de aproximação, principalmente porque elas mesmas se perdiam sobre quem havia começado aquela seqüência infindável de ações de mocinho e bandido. Pude analisar que uma sociabilidade baseada no conflito, através de um tipo de jogo de gênero conflituoso – o conflito por aproximação, parecia ser uma constante na relação entre meninos e meninas. Evidentemente, não nego que o conflito possa ser uma manifestação de desejo de distanciamento e oposição entre os sexos, mas em muitos momentos o que se via era sua utilização como a manifestação de um desejo de aproximação de um dos lados, e mais, que *o outro lado*, não raro, sentia prazer em *fazer de conta que estava sendo incomodado*, pois esse era o papel que lhe competia na brincadeira. Foi este aspecto de performance e jogo que aguçou a minha curiosidade e me fez acompanhar e estudar de perto estas interações e me fez, em análises posteriores, as estruturar em conflitos por oposição, com interesses opostos entre os lados, e conflitos por aproximação, com interesses de proximidade de um dos lados ou de ambos e com forte característica lúdica.

Apesar de as crianças utilizarem nos conflitos por aproximação formas variadas e instáveis de ações, optei por subdividi-las em três grupos de ações mais representativas: as atividades turbulentas; os episódios de invasão e as provocações verbais e físicas. Nestas situações as crianças demonstravam ter alguns objetivos: nas atividades turbulentas, transformar tudo em pega-pega; nas invasões, interromper a brincadeira de um determinado sexo para forçar a prática de outra coisa brincadeira ou a entrada em brincadeiras do outro sexo; e, nas provocações, utilizar a própria ação de conflito como uma brincadeira, com uma particularidade: os garotos optavam mais pelos xingamentos, e as garotas, pela ação de bater, caindo sobre eles aos socos e risadas. Apesar de não analisar esses agrupamentos separadamente, porque apareciam combinados nas práticas infantis, considero necessária uma descrição mais detalhada do que eles significam, porque suas diferenças produziam resultados também diferenciados para as relações de gênero.

As ações dividem-se em:

- a) atividades turbulentas: eram provocações verbais e físicas leves, manifestas através de jogos de lulinha; ameaças com movimentos corporais sem toques; atos de pisar no pé, puxar partes do corpo ou objetos pessoais, empurrar o outro, segurar por qualquer parte do corpo de maneira a impedir qualquer movimento; quase sempre estas atividades finalizavam em súbitos jogos de perseguição (pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão, etc.);
- b) episódios de invasão: consistiam em atrapalhar ou invadir atividades com a finalidade de entrar na brincadeira praticada por um grupo de sexo diferente do seu ou para disputar crianças para atraí-las para novas brincadeiras; podiam envolver contato físico ou não;
- c) provocações verbais e físicas: eram formas mais pesadas de atividades turbulentas combinadas aos tapas, com graus variados de força física, e xingamentos, intimidações, gozações, “palavrões”; designações preconceituosas por racismo, sexismo, opção sexual, constituição corporal, entre outras.

As ações acima descritas poderiam perfeitamente estar inseridas em conflitos por oposição, mas o que analisarei a seguir é a utilização delas como práticas de contato entre os sexos, carregadas de agressividade e/ou ludicidade, só compreendidas à luz do contexto em que ocorriam.

5.2 As atividades turbulentas

Fernando, da 2ª série, tira o chiclete da boca e ameaça grudá-lo nas meninas. Cecília, da mesma turma dele, que fazia um arranjo com flores do latão de lixo [...] pede que pare [...] Fernando percebe que ela achou que ele podia, de fato, grudar o chiclete nelas e diz: “Não, imagina! Eu não vou colocar em você de jeito nenhum! É brincadeira!” Mas aí o jogo se inverte e Cecília o desafia: “Ah, é? Não vai não?” Ao olhar de enfrentamento de Cecília, ele muda a fisionomia e parece, então, decidido a colocar o chiclete nela, que ao perceber isso reclama, fica brava. Ele segura forte no braço dela. Ela ameaça gritar. Ele diz: “Sua bobona!” Outra menina passa veloz por Fernando, bate a mão nele e diz: “Amigão!”, e ele corre atrás dela em pega-pega, fazendo cara de monstro. Toca o sinal do recreio e todos correm para as filas. Neste momento, Cecília se aproxima e se despede de mim: “Tchau, professora!”

DC de 03/09/2001

Chamei de atividades turbulentas as atividades corporais como pisar no pé, bater de leve, utilizar objetos para provocar, puxar cabelo ou objetos pessoais, segurar qualquer parte do corpo, sempre com um clima de brincadeira, acompanhadas ou não de provocações verbais leves. Muitos dos conflitos por aproximação ocorriam durante essas atividades turbulentas e em sua maioria terminavam em jogos de perseguição. Eram mais freqüentes em duplas ou trios e envolviam crianças que circulavam pelo pátio sem participar de nenhuma brincadeira organizada. As brincadeiras de perseguição a que me refiro aqui não são as brincadeiras organizadas, com seleção de integrantes, etc., mas jogos espontâneos de pega-pega que poderiam ou não ser resultantes destas ações provocativas.

Como para muitas outras crianças na faixa etária entre os sete e dez anos, as brincadeiras favoritas na escola estudada por mim eram as que envolviam perseguição. Beraldo (1993), no estudo já citado sobre preferências lúdicas em crianças de cinco a dez anos em duas escolas e duas creches, concluiu que o pega-pega pode ser considerado um dos jogos mais neutros do ponto de vista do gênero. A argumentação da autora fundamenta-se no fato de que essa atividade lúdica recebeu indicações de crianças de ambos os sexos, em todos

os níveis sócioeconômicos, sendo praticada de modo misto ou separado por sexo. Analisando as tabelas que essa autora apresenta (BERALDO, 1993, p.74), constatei que o interesse pelo pega-pega é um pouco maior entre as classes médias altas, mas que em qualquer segmento social esse interesse se amplia gradativamente dos cinco, para oito e dez anos, faixas etárias estudadas pela autora. Em meu caso verifiquei que o número de brincadeiras de pega-pega entre crianças foi maior entre as crianças de nove e dez anos.

Sob o prisma da preferência é possível concordar com a autora que os jogos de perseguição são neutros, já que ambos os sexos optam por eles de modo igual. No entanto, a forma de organizar os jogos e praticá-los é bem mais complexa do que o ato de escolhê-los. O simples fato de existir o pega-pega de sexo contra sexo ou de maneira mista já aponta para uma diferença a ser analisada. Por que as crianças praticam um pega-pega de meninos contra meninas? Uma explicação primeira seria o costume resultante de uma educação diferenciada que a tudo separa em meninos e meninas, exemplificada também na escola estudada em falas de professoras, nas filas de entrada, em listas de chamada ou até na designação de banheiros. Divididas por sexo desde seu nascimento, as crianças são assim categorizadas funcionalmente em várias ocasiões (BELLOTTI, 1985), não se podendo estranhar que utilizem estas regras interiorizadas como forma de divisão para seus grupos de brincadeiras. Além disso, por serem critérios considerados universais pela cultura, oferecem menos risco de serem questionados pelas próprias crianças, ao contrário de outros baseados em habilidades ou amizades, por exemplo.

A generificação se expressava quando os grupos brincavam de jogos de perseguição intrasexo ou de maneira mista. Os aspectos generificados presentes nas brincadeiras de perseguição encontrados por mim apresentaram semelhanças em alguns pontos com os resultados de pesquisas em escolas elementares norte-americanas (THORNE, 1997) e em escolas primárias francesas (ZAIDMAN, 1996). Nos três contextos havia, entre os meninos, uma oscilação entre assumir o traço de masculinidade ligado à força e à dor ou o traço de maior ludicidade, que se expressava em uma instabilidade do clima lúdico com intensas lutas

corporais, podendo chegar a desfechos eventualmente problematizados por um dos lados porque seus integrantes se machucavam ou sentiam dor. Havia também, entre meninas, a prática do pega-pega em um clima lúdico nada ambíguo e com contatos corporais mais leves, já que um traço de feminilidade predominante entre elas provinha do contato amistoso expresso de modo não agressivo. Por fim, nas brincadeiras mistas predominava o momento lúdico, e as regras eram combinadas de modo negociado, de acordo com os interesses das crianças naquele momento.

Havia, na escola Luísa Mahim, jogos de perseguição negociados e tranquilos, mas o que diferenciava essa escola pesquisada por mim dos estudos citados acima foi, a meu ver, a frequência dos jogos de perseguição decorrentes de conflitos por aproximação, que imprimia ao pega-pega uma movimentação instável em momento lúdico ou transicional, através de empurrões de ambos os lados, tapas dados pelas meninas a eles, puxões de roupa e outros objetos pessoais além de toques sexualizados, em um corpo a corpo diferenciado. Um excesso de agressividade que poderia levar a um terceiro momento de violência e a saída da situação de aproximação para uma situação de oposição.

O pega-pega e o esconde-esconde (uma variação dele) eram praticados em todas as séries, aumentando a frequência com a idade. Para os meninos a brincadeira de perseguição no recreio só perdia para o futebol, mas era considerada a primeira opção para aqueles que não gostavam desse esporte. Eram as brincadeiras favoritas das meninas, não só no recreio como nas aulas de educação física das 3^{as} e 4^{as} séries, também observadas por mim. Na educação física o clima era mais competitivo e o fato de os meninos serem considerados por elas bons de corrida animava as garotas a fazerem grupos mistos com eles. No recreio é possível que a expressão da sexualidade, manifestada em olhares, toques corporais e provocações verbais em um clima de erotismo presente em parte das crianças obscurecesse o caráter competitivo do pega-pega e dificultasse a montagem de grupos mistos. Neste sentido a sexualidade servia para aproximar fisicamente crianças de sexos diferentes, já em relação aos antagonismos de gênero, ora os reforçava, ora os relativizava. Os antagonismos eram

intensificados quando o pega-pega vinha acompanhado de xingamentos sexualizados de que as meninas reclamavam, ou pela força com que os meninos as pegavam, fugindo das regras de uma força combinada. Por outro lado, se não acabava com os antagonismos de gênero ao menos os relativizava, por tornar possível que as meninas cuja maturação sexual estava mais avançada do que as demais experimentassem de modo consensual (e não considerado violento por elas) a sensação de tocar o outro assim como ser tocadas, ou então bater nos meninos que desobedeciam regras combinadas, experimentando nestas práticas outras características de feminilidade.

O erotismo observado nesses jogos de perseguição coletivos podia ou não estar presente em jogos de gênero mais individualizados e construídos na movimentação dos afetos e interesses, mesmo que manifestassem o desejo de aproximação. A história de Alan (E. de nov.2001), um garoto da 3ª série que tendia para a defesa de relações de gênero mais igualitárias, tanto por atribuir qualidades e práticas comuns a meninos e meninas, quanto por defender a aproximação física entre os sexos, revelou o caráter instável dos conflitos por aproximação, ao comentar sobre uma colega na viagem da turma para Salesópolis: “Ela é minha inimiga porque fica correndo atrás de mim, me batendo, junto com a Patrícia, a Marina, a Miriam, a Paula e a Rafaela.” Ao me responder porque elas agiam assim, completou: “porque, de vez em quando, eu chego nelas, nas brincadeiras delas e elas ficam bravas então. Eu já brinquei com elas.” Era um círculo vicioso de contato, pois nos momentos em que o garoto não intervinha nas brincadeiras delas, eram elas que estabeleciam a vingança e corriam atrás, o que não diminuía em nada o caráter lúdico, mesmo revestido de agressividade.

A manifestação dos objetivos nem sempre era exposta nestas tentativas que considero como de aproximação:

Três meninas pequenas estão a curta distância de um menino. Quando ele ameaça se mexer, elas correm, não deixando que ele as pegue e daí voltam para o mesmo lugar. Quando me vêem se aproximam de mim e pergunto se

estão brincando de pega-pega. Uma delas responde: “Não estamos brincando, não... e não é pega-pega”. Despede-se correndo. Elas continuam a ação e o menino corre atrás delas, meio desanimado. Ele quer ficar perto delas, pede para elas pararem de correr, mas não adianta. (DC de 12/03/2001)

Estou sentada nas cadeiras velhas do pátio, ao lado de Diego, da 2ª série. De repente uma menininha que ia passando o vê, faz cara de surpresa e grita: “Ahhh!” e parte pra cima dele, que sai correndo. Outras duas vêm e ficam perto de mim. Surpresa, eu pergunto o que tinha havido e uma delas me diz: “É que ele fica pisando no nosso pé e agora a gente vai pegar ele!” (DC de 24/04/01)

Os jogos de gênero associados a conflitos envolviam desejos, sentimentos guardados, disputas de poder e, não raro, eram permeados por raiva e insegurança. Imersas em provocações recíprocas as crianças acreditavam estar em conflito por oposição quando apenas procuravam estar juntas. Aspecto revelado quando traíam a si mesmas iniciando novas ações voluntariamente, animadas ou contradizendo-se em falas sobre o ocorrido. Paulo, inspetor de alunos, (E. de nov.2001) citou esse tipo de conflito como o mais freqüente entre as crianças:

Paulo: [...] [ocorre muito] briguinhas, que nem empurrou [...] às vezes, os meninos pegam, como é que chama aquele negócio de prender o cabelo lá?

Tânia: Piranha?

PA: É, piranha. Pegam e saem correndo. Às vezes as meninas pegam o boné no recreio [...] correm para dentro do banheiro, onde os meninos não podem entrar ou, então, muitas meninas atrás. E aí eles entram no banheiro deles, é isso daí [...] sempre fazem isso, é uma brincadeira para eles.

Esses jogos de gênero assemelhavam-se a uma armadilha de difícil fuga, mesmo envolvendo ações agressivas (às vezes doloridas), pois tornavam quase impossível à “vítima” o abandono da situação, num jogo de mútua dependência prazerosa, expressa no movimento dos corpos, nas risadas e nos olhares brilhantes.

Em um dos cantos do pátio um grupo de crianças muito pequenas chegam emboladas. Parecem ser do primeiro ou segundo ano. Ao me aproximar, percebo que é um pega-pega de meninas contra meninos: eles derrubam a menina e começam a chutá-la. Ela continua rindo muito, mas a inspetora Layde se aproxima e todos se dispersam. (DC de 23/10/01)

De acordo com essa descrição, a situação parecia violenta, tanto que atraiu a inspetora Layde, aproximação que resultou numa rápida dispersão do grupo. Mas a risada coletiva, até da menina que estava caída no chão, revelavam o clima da brincadeira. Estando ou não claros os objetivos de quem fazia a ação, eles pareciam se manifestar na forma lúdica de envolvimento de seus participantes. Os conflitos por aproximação nas atividades turbulentas utilizavam-se de uma seqüência-padrão: tocava-se no colega ou se lhe tomava algum objeto pessoal e, a partir daí, passava-se para a corrida persecutória pelo pátio.

Todavia, mesmo o pega-pega com menor carga de conflito trazia em si uma incerteza de resultados, como é possível concluir ao se comparar três cenas:

Como estamos fora do horário escolar não há inspetores. Converso com o guarda que circula pela escola. No espaço onde jogam futebol no recreio, meninos e meninas estão em uma confusão, discutindo o jogo. O guarda diz, despreocupado, que “são coisas de criança”. Não muito distante de nós estão quatro meninas. Um menino chega e dá um empurrão em uma delas, que retruca. Todas ajudam, ele pára. Conversam rapidamente sem que eu ouça. Chega mais um menino e saem correndo em pega-pega, meninas versus meninos. (DC de 20/03/01)

O recreio está acabando. Vejo a inspetora Rosa conversando séria, visivelmente transtornada, com oito meninas da 4ª série, e o inspetor Paulo do lado. [...] Logo as meninas saem, porque o sinal já havia sido dado há algum tempo. Comento: “E aí, Rosa, foi um dia incrível!”, e ela: “Meu deus, mais um dia como esse e eu morro! Amanhã elas não vão ter recreio! Assim aprendem!”. Rosa continua: “ [as meninas] estavam no banheiro jogando água nos meninos. Disseram que fizeram isso porque primeiro eles jogaram lixo nelas, e aí elas correram para o banheiro para se lavar e eles foram atrás...” Pergunto quem a chamou, responde: “Foi a mulher da limpeza, [ela

disse] que estava havendo uma confusão no banheiro. Mas elas [as meninas] não iam chamar nunca, estavam se divertindo muito!” (DC de 05/09/01)

Há um clima de muita correria hoje. A agitação é bem grande. O calor insuportável. Minha atenção é voltada para um grupo que corria em pega-pega. De repente, ferozmente, começam um empurra-empurra. Conto: são quatro meninas contra três meninos. A confusão é grande. Alguns empurram bem forte, um ou outro cai no chão. Uns riem e outros parecem que estão se machucando. A tensão aumenta. Penso em intervir, mas me controlo. A inspetora chega, dá uma bronca, conversa um pouco e o grupo se dispersa. (DC de 12/03/01)

A primeira e a segunda situação podem ser consideradas bem sucedidas enquanto conflitos por aproximação entre os sexos porque: não só conseguiram atrair as crianças do outro sexo para brincadeiras, mas também mantiveram-se, no máximo, dentro do momento transicional sem desembocar em ações consideradas violentas. Já no desenrolar da terceira cena o mesmo tipo de conflito se transformou e terminou por provocar o reforço das fronteiras de sexo, dentro de um clima de indisposição mútua. O caráter indefinido dos conflitos e a possibilidade de desfecho violento podia levar à entrada dos adultos, a exemplo da funcionária de limpeza chamando a inspetora ou de meu próprio desejo de intervir.

As atividades turbulentas provocavam no recreio uma agitação permanente, um movimento em que os adultos procuravam interpretar e intervir, mas que as crianças buscavam construir como um mundo infantil à parte. Alteravam a geografia do recreio, aparentemente estruturado em grupos separados por sexo, imiscuindo-se em todos os interstícios como pequenas abelhas, ora em duplas, trios ou pequenos enxames, e perpassavam com seu balé e som peculiares por entre meninos jogando bola, meninas lanchando calmamente no chão, e pequenos grupos aqui e ali em brincadeiras, conversas ou contendidas. A essa movimentação mais ou menos desordenada das atividades turbulentas combinava-se o uso de estratégias mais elaboradas.

5.3 Os episódios de invasão

Dois meninos chegam e se aproximam da brincadeira das meninas. Depois de olhar um tempo, sem permissão, pulam por entre o grupo de garotas. Elas reclamam, uma xinga, mas, meio a contragosto, aceitam a presença deles. A brincadeira é Mamãe Polenta⁴³. A cada pergunta da Mamãe Polenta: “Cadê a polenta que estava aqui?” os garotos respondem ao mesmo tempo, em grande gritaria. A dupla leva bronca duas vezes por falarem algo que não corresponde à brincadeira, e as meninas jogam a bolsa, dão safanões. Em alguns momentos eles jogam sérios, respeitando as regras. Entram mais meninas.

(DC de 12/03/01)

Outras ações confundiam-se com as atividades turbulentas, mas caracterizavam-se como ações corporais mais complexas concretizadas por estratégias coletivas. Eram os episódios de invasão. Neles estavam presentes as provocações leves (físicas ou verbais) como nas atividades turbulentas, mas a busca por aproximação era mais ousada porque a criança ou o grupo provocado estava sempre em uma atividade coletiva, sobre a qual se dava a tentativa de entrada para participar da brincadeira ou retirar e atrair integrantes para as brincadeiras dos invasores.

A tentativa de aproximação de modo conflituoso variava de acordo com os interesses das crianças e das características da atividade desenvolvida pelo outro sexo. Para as meninas, brincar com os meninos de atividades diversas na hora do recreio significava disputar com eles o interesse favorito da maioria pelo futebol. Para eles, ao contrário, se queriam se aproximar de meninas de modo amistoso, poderiam ou não ser bem sucedidos; dependia de como o grupo de meninas abordadas entendia as diferenças nas relações de gênero. Elas

⁴³ Mamãe polenta era uma brincadeira que envolvia uma encenação e em seguida um pega-pega. Na encenação, a mamãe fazia a polenta, trancava o forno e ia para a missa rezar. Enquanto ela rezava, as crianças roubavam a chave e comiam a polenta. O pega-pega acontecia quando a mamãe retornava da missa e ia perguntando sobre a chave e sobre a polenta até que todos saíam em desabalada correria. Quem fosse pego passaria a ser a nova mamãe polenta.

poderiam achar que aquela atividade era só de meninas; poderiam achar que era de ambos, mas queriam brincar sem eles; poderiam, enfim, interpretar que um menino sempre seria “chato”, “que não sabia brincar com elas”. Diante de todas essas possibilidades, os meninos variavam suas estratégias e também utilizavam o conflito por aproximação através de invasões em atividades das meninas.

As meninas eram as protagonistas preferenciais das invasões, porque manifestavam interesse em atrair os meninos para realizar com elas atividades consideradas pelas crianças como masculinas ou neutras, sendo ocasional atraí-los para brincar de amarelinha, boneca ou casinha, consideradas mais femininas. Em relação às atividades consideradas neutras, havia uma exceção: raramente se viam ações das meninas direcionadas a atrair os meninos para conversas ou lanches coletivos e, nessas situações, mesmo gostando da companhia deles, como era o caso de algumas, não se movimentavam de forma veemente para convencê-los. Quando queriam participar de atividades conjuntas, optavam pelos clubinhos mistos. Na minha interpretação, isso se dava porque ofereciam às crianças regras claras de funcionamento. Mas, assim como nas atividades de invasão delas ao futebol, as invasões deles em atividades das meninas também convertiam-se em brincadeiras de perseguição. O espaço do recreio era dominado pelo futebol, mas era vasto o suficiente para as meninas brincarem em seus próprios grupos, como eventualmente já faziam.

A força da cultura do futebol, com sua masculinidade forte e vitoriosa, foi encontrada também em escolas primárias francesas por Zaidman (1996). Essa autora comenta que nelas há uma tendência à segregação e que os meninos dominam os espaços com o jogo de futebol, enquanto as meninas fazem outras brincadeiras com uso de menor espaço; além disso, os meninos que brincam com meninas ou não jogam futebol tornam-se vítimas de troça. Na escola Luísa Mahim o futebol dava a tônica do recreio:

Um menino brinca na amarelinha pintada no meio do pátio coberto, quando uma cena se forma no jogo de futebol. Uma turma de meninos recolhe pedaços de taquara espalhados pelo chão de mato e saem aos gritos de: “É,

campeão!” Repetem isso muitas vezes e colocam um deles nas costas, em posição de aclamação. São uns oito garotos. Enquanto percorrem o pátio gritando, meninos e meninas fazem coro por onde eles passam, mesmo estando sentados no chão ou nas cadeiras velhas distantes de onde se passou o jogo comemorado. O menino ao meu lado me explica: “Eles estão comemorando a vitória no jogo. Fazem muito isso.” (DC de 20/03/01)

Uma infinidade de jogos de futebol convivia simultaneamente nos espaços múltiplos do recreio. O jogo principal se dava em um espaço a céu aberto, sem redes laterais, cimentado e não demarcado, chamado de “campinho” pelas crianças, considerado oficial pela direção, que agendava sua utilização em um calendário fixo de uma série a cada dia da semana, motivo de tumulto freqüente porque os meninos mais velhos, vez por outra, o desrespeitavam. Os demais jogos realizavam-se sobre uma também precária quadra cimentada, demarcada para vôlei, mas sem rede, que ficava entre as árvores frutíferas e o jardim, ou, então, em um campinho de grama e mato, mais ao lado do rio. Eventualmente um pequeno grupo de meninos chegava com uma bola e se instalava em um espaço qualquer e ali jogava, tendo em torno crianças lanchando ou conversando. No final do ano, ao ser inaugurada a quadra poliesportiva, pude acompanhar a criação de um novo foco de conflito no recreio porque os meninos queriam jogar futebol também nela, o que foi fortemente questionado pelo conjunto das meninas, tanto pelas jogadoras de futebol quanto pelas demais, já que a quadra oferecia também um excelente espaço para jogos de vôlei ou queimada, por ser a única cercada por alambrado, possuir redes e ser demarcada com pintura para múltiplos jogos.

O controle das quadras encontrado por mim foi semelhante ao descrito e analisado por Altmann (1998) em escolas brasileiras. A autora acompanhou os momentos de educação física e recreio de crianças de 5^{as} séries, observando que neste último predominava o controle pelos meninos das quadras poliesportivas que eram destinadas ao futebol, e só as quadras mais simples eram destinadas aos jogos mistos de queimada. Descreveu eventuais invasões de quadra pelas meninas, até mesmo expulsando os garotos ou transformando-os em árbitros, enquanto os demais meninos, nas arquibancadas, chamavam-nas de Marias-homem. Era uma

resposta à exclusão provocada pelos meninos que não passavam a bola ou impediam as meninas de entrarem no jogo. Na escola em questão havia uma hierarquia nas relações de gênero e etárias, porque os mais velhos é que controlavam a quadra, o que impedia também a participação dos meninos menores, considerados em sua maioria jogadores ruins. A autora demonstra como as crianças constroem a divisão polarizada dos gêneros e, ao mesmo tempo, promovem ações de ruptura, e argumenta sobre a necessidade de espaços mistos no recreio e na educação física, como forma de permitir a vivência dessas contradições e construções.

Na escola Luísa Mahim a inauguração da quadra poliesportiva no final do ano serviu como um estopim para uma crítica das meninas expressa durante o ano todo, nos conflitos em relação ao futebol. Influenciaram a professora, que percebeu as conversas de insatisfação e estimulou uma reflexão em um debate muito acirrado, presenciado por mim, em uma sala da 3ª série. Na discussão, as meninas argumentavam sobre a injustiça do domínio do futebol e contaram com o apoio incisivo de muitos meninos a favor de um uso mais aberto da quadra poliesportiva. Reflexo da configuração de gênero ali encontrada, as propostas incluíam um revezamento baseado em um leque variado de opções:

Edegar: Elas podem jogar futebol com a gente na quarta-feira [na quadra poliesportiva] e na sexta-feira a gente [os meninos] faz outra coisa no campinho.

Fabiano: A gente podia jogar queimada juntos.

Kátia: Às vezes [...] é ruim jogar com os meninos. Não deixam a gente tocar na bola.

Edegar: Então, a gente joga futebol junto [com meninas] na quarta-feira e no campinho joga outra coisa junto [com meninas].

Luísa: [...] podia revezar o uso da quadra, jogar junto, mas vôlei.

Fabiano: Os meninos podem usar a quadra na quarta-feira e as meninas o campinho na sexta-feira e depois inverte. (DC de 05/11/2004)

Entre os meninos, havia um interesse em propor outras brincadeiras de bola além do futebol, e até de modo misto, mas dificultado pelas relações de poder no recreio, em que eles eram cúmplices, apesar de tudo, como se pode ver na oscilação em defender de modo

categorico os jogos de bola mistos. Em consonância com os resultados de Altmann (1998), observei que, na escola Luísa Mahim, as atividades como vôlei ou queimada, mesmo não sendo consideradas “coisas de gay”, eram parcialmente associadas às preferências das meninas, e ofuscadas pela combinação de futebol e masculinidade que predominava no recreio. A discussão causou surpresa na professora que comentou comigo ao término da aula sequer imaginar a riqueza daquele debate antes de ele ocorrer. Duas meninas da outra turma, Juliana e Maíra, revelaram-me, depois, a decisão final das duas 3^{as} séries, porque a discussão de utilizar as duas quadras era feita por série e não por turma. Segundo as garotas, a decisão provisória havia sido de jogar vôlei ou queimada de modo misto, na quadra poliesportiva, na quarta-feira, e futebol misto no campinho, na sexta-feira.

O reaparecimento da temática do vôlei presente já nos meus primeiros registros, chamou minha atenção. Uma das meninas da 4^a série, por ter percebido meu interesse, resolveu por conta própria saber a opinião das colegas para depois me contar, e, dias depois, pude presenciar um rico debate entre elas:

Algumas meninas me vêm e param de brincar para vir conversar. A menina da 4^a série que falou comigo sobre o vôlei noutro dia, diz ter feito sua “pesquisa” sobre quem gostava de jogar junto e quem gostava de jogar separado. “Eu conversei com poucas, cinco, mas a maioria me disse que prefere misto. Eu não, acho mais fácil organizar as meninas”. Outras meninas próximas ouvem essa conversa e também querem se manifestar [porque não haviam sido consultadas] e a que fez a pesquisa resolve fazer uma votação, pedindo para levantar a mão quem queria jogo misto e quem queria jogo em separado. Das quatro ali presentes, apenas uma vota para separado e diz: “Os meninos batem e tal”. Outra fala: “Mas, quando eles fazem isso, a gente chama o professor [a referência é à aula de educação física] ou, então, corre atrás deles [aqui refere-se ao recreio]. (DC de 08/05/2001)

A postura entusiasmada da garota, para saber o que pensavam as outras e apresentar a sua proposta, pode ser vista como expressão de uma demanda à qual minha presença contribuiu para dar visibilidade. De qualquer modo, minha insistência em saber sobre esse

esporte não me levou a muitas descobertas. O máximo que consegui até pouco antes do debate foi constatar que as meninas gostariam de praticá-lo, que possivelmente não se entusiasmassem porque queriam um jogo entre meninas, mas eram desunidas, segundo algumas (DC de 24/04/2001), ou porque consideravam precárias as condições da quadra velha, segundo outras.

Embora meu foco de análise seja os conflitos por aproximação, os frequentes conflitos ocorridos no futebol me ajudaram a aclarar a diferença entre as diversas situações conflituosas. Para as meninas, a transformação do jogo de futebol em parcialmente misto era conseguida de modo amistoso (por serem consideradas boas jogadoras ou terem individualmente o apoio de uma boa jogadora) ou em oposição direta, sem pedir permissão ou após a solicitação aos inspetores e inspetoras ali presentes, devido à forte rejeição dos meninos manifesta através de verbalizações, como se vê na descrição extraída de um diário de campo, referente a um momento livre após a aula:

A 4ª série está jogando futebol. Caio pega o chapéu de Janice no meio do jogo, Bruna passa entre os dois e fala que não é hora de ficar fazendo isso. Minutos depois Bruna dá uma bronca em Felipe dizendo, brava: “Que história é essa de sai, sai, sai?”. Ele queria pegar a bola e impedi-la de jogar. Agora são Janice e Danilo que ficam se batendo, brincando enquanto jogam. Bruna volta-se para Gustavo, que reclama: “Você não sabe jogar!” (DC de 31/10/2001)

São muitos os tipos de conflitos aqui descritos. Os conflitos entre Caio, Janice e Danilo representam um conflito por aproximação dentro de uma outra situação em que ocorre uma atividade mista, com meninas e meninos em ambos os times de um jogo de futebol. De modo diferente, mesmo estando em um jogo misto, Bruna se envolve em conflito por oposição, na disputa pela participação em um jogo em que não era bem aceita pelos meninos Felipe e Gustavo.

Outras situações podem revelar as incertezas provocadas pelos conflitos por aproximação, em três momentos de invasão no jogo de futebol:

No gol estão oito meninas, algumas bem pequenas. Tentam tirar três meninos. Falam com eles. Não adianta. Puxam os colegas escolhidos. Atrapalham o jogo coletivo. Depois de muita insistência, conseguem tirar os três. Mas o jogo continua sem eles. (DC de 06/09/01)

Três meninas da 4ª série estão no gol atrapalhando o goleiro Thomas, que é da sala delas. Thomas vai para o meio do campo e outros dois meninos chegam, riem e dizem a elas: “Isso, fiquem desse lado também”. Parece que assim elas ajudavam o time deles. Thomas volta e todas as meninas estão na frente do gol: pulando, uma levantando a outra, uma sacudindo um urso enorme, outras se movimentando em duas filas paralelas para não levarem boladas. Um menino do outro time grita com elas: “Sai, vocês estão atrapalhando, porra!”. Um outro pega a bola, visivelmente chateado, vai para o lado oposto da quadra descoberta e começa a bater bola daquele lado. Fui até as meninas conversar e me disseram: “A gente só queria brincar com eles de polícia e ladrão!” Apenas Thomas foi brincar com elas. (DC de 28/08/01)

Uma confusão no jogo de futebol praticado pelos meninos. São mais de 10 jogadores de cada lado. O jogo é interrompido. O inspetor é chamado pelos meninos com o argumento de que as meninas estão atrapalhando o jogo. Rapidamente alguns meninos e meninas saem e ficam fora da quadra. O inspetor não fala nada; só a chegada dele reorganiza os grupos. Pergunto para uma das meninas: “Vocês fizeram exatamente isso outro dia para jogar polícia e ladrão, não?” Ela acena que sim. Pergunto se os meninos que estão com elas no canto estavam jogando futebol antes, porque parecem bem suados e ela responde que saíram por causa da entrada delas no campo. Em seguida os grupos se formam: sete meninos e sete meninas, e, ao ouvir um grito, elas correm atrás deles. Vejo que a maioria é da 2ª série e o restante é mesclado. Os demais voltam a jogar futebol. (DC de 03/09/01)

Na primeira situação, a tentativa inicialmente foi amistosa. O desejo de aproximação não era dirigido a todos, e os meninos eram escolhidos. Elas tentaram convencê-los, mas, não obtendo sucesso, rapidamente mudaram de tática e passaram para o conflito por aproximação, atrapalhando o jogo e conseguindo a saída deles. Na segunda situação,

contavam com o apoio simpático de alguns meninos do time adversário (a quem elas supostamente não queriam atrair), mas a reação dos meninos foi radicalmente contra qualquer aproximação, com exceção de Thomas, que terminou por ir brincar com elas. Pela insistência, elas conseguiram desestabilizar o jogo de futebol, que acabou tendo que ser transferido para fora da quadra devido à demora das meninas em saírem dali. Na terceira situação, cujo início não pude acompanhar, pude constatar que as garotas conseguiram seus objetivos, ao atrair sete garotos para brincarem de pega-pega de meninos contra meninas, apesar da chegada do inspetor.

No caso dos episódios de invasão em relação ao futebol, tantas cenas semelhantes foram observadas que deixei de registrar todas após ter conseguido construir um padrão sobre elas. O futebol revelava intensas disputas de poder e de espaço nas relações de gênero, em geral favoráveis ao poder dos meninos, confirmando os resultados a que chegaram Epstein e outros (2001), e os de muitos outros estudos sobre o recreio já citados. O fato de envolver a retirada de crianças que praticavam outra atividade espontaneamente ativava desejos contraditórios. No caso do jogo de futebol, havia entre os meninos visados aqueles que ansiavam por esse momento para poder sair do jogo, e outros que se irritavam porque ali queriam permanecer. Havia, também, meninos que se sentiam incomodados com aquele grupo de meninas insistentes e os que se divertiam com o fato de elas atrapalharem o jogo, utilizando-se da situação para prejudicar o time adversário. Além desses fatores, sempre havia no jogo algumas meninas que gostavam de estar nele e que reagiam de modo imprevisível à invasão, ora ficando do lado dos meninos que reclamavam, ora apoiando as ações das meninas. A exceção era Vânia, da 4ª série, jogadora exímia e de participação diária na quadra principal⁴⁴.

⁴⁴ Vânia era uma garota que expressava ambigüidade entre pertencer ou não ao sexo feminino, tendo em uma viagem da turma manifestado desejo de ficar no quarto com os meninos e não com as meninas. Vivia no meio dos meninos e dizia claramente não querer ficar perto das meninas que considerava chatas e muito “frescas”, enquanto ela demonstrava força, brigava fisicamente, falava palavrões. Esta manifestação de uma

As invasões de quadra pelas garotas eram feitas por todas as séries, às vezes mescladas, mas eram mais constantes nas 3^{as} e 4^{as} séries. As reclamações dos garotos aos inspetores faziam com que muitas ações se frustrassem, mas outras vezes elas eram bem sucedidas e mobilizavam meninos para brincadeiras de perseguição com elas. Conseguindo ou não os objetivos, as garotas revelavam uma estratégia claramente assumida como uma alternativa de aproximação entre os sexos. Ao ter essa atitude, permitiam também que os meninos, que não viam o futebol como um esporte apenas para meninos, ou que manifestaram nas entrevistas gostar pouco de praticá-lo, encontrassem um alibi para escapar dele sem sofrer a pressão dos colegas. A julgar pela atitude de muitos meninos, é possível supor que a cultura do futebol e o seu correlato – o sinônimo de masculinidade – talvez já tenha começado a apresentar fissuras.

Tão múltiplos sentimentos tinham por resultado efeitos também contraditórios para as relações de gênero entre as crianças. A situação da invasão do jogo de futebol era realizada por meninas que expressavam o desejo de brincadeiras mistas, e uma visão de que meninas poderiam expressar suas necessidades de modo ativo, nem que para isso tivessem que forçar os garotos a brincarem com elas. De certo modo, questionavam ainda a associação entre feminilidade e brincadeiras repetitivas e sem movimento, já que atraíam os meninos para brincadeiras não sexualmente estereotipadas, como pega-pega e polícia e ladrão. Para uma parcela dos meninos, que reclamava daquelas atitudes junto ao inspetor, as invasões ao jogo de futebol só reforçavam antagonismos de sexo e de gênero. Eles reafirmavam isso com posturas físicas de empurrar as meninas e xingamentos com conteúdos estereotipados, de que meninas não sabem jogar, só atrapalham, são “frescas” e devem mesmo ficar longe deles. Os demais meninos manifestavam uma certa condescendência ambígua, porque brincavam com elas durante a invasão, sem sair do jogo, ou acabavam por se retirar e ir com elas nas brincadeiras que elas escolhiam.

identidade feminina singular não a impedia de, eventualmente, defender as meninas contra os meninos em algumas situações.

Durante as observações do recreio, pude constatar que a trama do futebol era um ponto nodal de antagonismo nas relações de gênero daquela escola e que qualquer proposta de reformulação ou incentivo a uma expressão mais livre das masculinidades e feminilidades ali presentes teria que partir, necessariamente, de uma ação sobre as práticas em torno deste jogo.

Se havia, durante o recreio, uma sólida divisão em três partes semelhantes de grupos de meninas, grupos de meninos e grupos mistos (em sua maioria com predominância de um dos sexos), divisão esta que os conflitos por aproximação buscavam romper, era verdade também que havia um interesse de uma parcela das meninas em realizar atividades mistas, e o domínio do futebol pelos garotos era uma barreira a estes objetivos. Uma das garotas da 3ª série, Kátia, apesar de convidada pelos meninos para jogar, lamentou para mim que no futebol “os meninos falam palavrão e ficam chutando a bola muito forte” (E. de nov.2001). Renata, também da 3ª série, reclamou da dificuldade de jogar com os meninos porque “os moleques falam assim ‘não, a bola é minha e você não joga!’ e falam que a gente cavala [porque] fica chutando a canela do outro” (E. de nov.2001). Os meninos, por sua vez, diziam que “menino ruim pode [jogar] porque tem bica forte, menina não.” (fala de Gilberto, 4ª série, DC de 31/10/2001)

Apenas Vânia, excelente jogadora segundo os meninos, era disputada por eles e tinha entrada garantida na quadra. Apesar de extenso, vale a pena reproduzir aqui um trecho de entrevista com meninos da 4ª série, em que Vânia foi citada, e discutir seus traços de feminilidade, que expressam um pouco da complexidade das relações de gênero ali vivenciadas:

Vladimir: A única menina que nunca, nunca a gente viu brincando de boneca foi a Vânia. Ela joga melhor que homem no futebol.

Tânia: O que vocês acham disso?

Ambos: Legal.

VLA: A professora Míriam falou que ela tá num bom caminho, porque o futebol pra menina é bom, mulher fazer esporte também. Só que as meninas também jogam futebol na educação física.

Igor: É porque fortalece os músculos.

TA: E os meninos não tratam mal a Vânia por ela ser diferente das meninas?

Ambos: Não.

Igor: A gente trata igualmente, como se ela fosse um menino.

VLA: Igual a gente.

TA: Tratam como se ela fosse um menino?

VLA: É.

TA: Então tratam diferente.

Igor: Não, trata como todo mundo, como a gente trata a todas as meninas e a gente mesmo. [...]

TA: Nunca chamaram a Vânia de Maria-homem? [...]

VLA: Isso é brincadeira com ela, ela brinca com a gente, fala palavrão.

Igor: Uma minoria de vezes, mas eu já vi uma vez o Luís falando Maria-homem pra Vânia.

VLA: É, tipo, a gente está jogando, ela chuta errado às vezes, eu estou aqui, ela tocou pra fora, eu falei: “Ô Maria-homem, troca de Chiquinha, faz um rabo!” [porque ela costuma utilizar os cabelos repartidos de lado e amarrados]

TA: Ela não fica brava?

VLA: Ela só dá risada... (E. de nov.2001)

É um trecho que dá margem a muitas reflexões. Em um primeiro momento eles frisam uma diferença entre Vânia e as demais meninas, já que ela é a “única” que nunca brincou de boneca e joga futebol “melhor que homem”, e de certo modo a retiram de seu pertencimento ao grupo de meninas. Depois, a influência da professora ao afirmar que o futebol não só pode ser feito por meninas como as desenvolve fisicamente, colabora para que Vânia seja aparentemente recolocada dentro do grupo de meninas e os garotos concordem com esta afirmação. Na seqüência, pergunto sobre o tratamento dado a ela e, ao perceber as oscilações, problematizo as respostas, que reforçam a idéia de tratá-la de modo não discriminatório, mas na prática a tratando como menino e afirmando que ela os trata de igual modo, ao falar

palavrão e dar risada. Nesta conversa pode-se apontar dois aspectos: esses meninos não atribuem um significado negativo ao termo “Maria-homem”, ao menos em relação a Vânia, a quem admiram, e não associaram o termo a uma possível homossexualidade dela.

Durante os jogos de futebol diários pude observar que havia entre ela e os meninos uma camaradagem expressa em sorrisos, gestos e palavrões recíprocos, em um linguajar comum. Vânia parecia não ter, no momento da pesquisa, uma preocupação em relação à sua sexualidade, tendo afirmado não se interessar por namoro, que achava chato, reclamando mesmo da mãe, que não a deixava mais jogar futebol no bairro e a forçava a jogar vôlei a qualquer custo (E. de nov.2001). Quanto aos outros atributos de masculinidade, Vânia os valorizava mais do que os ligados à feminilidade, esta criticada porque as meninas “são chatas, só falam besteiras e cantam musiquinhas bobas.” Nesta mesma entrevista, Vânia manifestava uma forte auto-estima, afirmava que mulher podia ser o que quisesse: sentia-se mulher e negava que para isso necessitasse expressar determinadas características de feminilidade que recusava. Este conjunto de significados parece explicar a fala dos meninos sobre a pouca importância dada por ela ao termo “Maria-homem”.

De acordo com Brougère (1999), persiste na cultura ocidental uma demanda de conformidade social que é mais exigente para os meninos e demonstra uma certa aceitação de menina que se insere perfeitamente no universo masculino, em francês chamada de *garçon manqué*, ao contrário do menino no universo feminino, designado como *filles manqué*. Pode ser que esta característica relativize o peso de negatividade de Maria-homem. Mas, diferentemente de Vânia, as outras meninas, talvez por valorizarem menos a masculinidade ou por temerem ameaças à sua identidade feminina, reclamavam do termo Maria-homem dado pelos garotos quando, por exemplo, chamavam-nas assim quando elas forçavam a entrada na quadra de futebol. Neste caso, não por querer jogar futebol, mas pela forma agressiva de enfrentá-los. Concordo com Brougère parcialmente, porque para meninas há uma tendência de se desvincular a identidade sexual de sexualidade, suavizando determinadas prescrições da feminilidade que se espera de uma mulher, mas a aceitação

social de ser como um menino, a meu ver, não ocorre em todas as situações, como se pode acompanhar nas falas de dois meninos da 4ª série, que me apresentaram uma distinção entre Maria-homem e Sapatão, mantendo o caráter discriminatório de ambas:

Tânia: Ouvi no recreio as expressões Maria-homem e Maria Sapata. Já chamaram alguém assim?

Raul: Não, tem Maria João.

André: A Bruna.

TA: A da tua classe?

Raul: A Bruna não é sapatão.

TA: Qual a diferença?

AN: Maria-homem é homem.

Raul: São meninas que parecem homem e a sapatão é bem diferente, é que fica com mulher.

AN: Dá beijo em outra mulher.

TA: Maria-homem pra vocês é...

Raul: Que transa com vários homens.

AN: Maria-homem é aquela mulher que é mulher mesmo, só que finge ser homem.

Pode-se perceber que as expressões Maria-homem e Maria João têm o mesmo significado de gênero, de mulher que faz o que homem faz, de que são mulheres que “parecem homem”, em um sentido de gênero masculino, mas com identidade sexual de mulher para as crianças, resumida na frase – “é mulher mesmo.” Apesar da confusão em relação ao fato de a Maria-homem “transar com vários homens”, a quantidade não parece ser o aspecto importante e sim “transar [...] com homens”, a opção sexual pelo outro sexo está incluída na definição. A palavra “sapatão”, por sua vez, parece significar a opção sexual pelo mesmo sexo, mas os meninos entrevistados demonstram uma incerteza sobre a possível fusão entre opção sexual pela homossexualidade feminina e a necessidade de que a mulher se assuma, necessariamente, com características do gênero masculino. De qualquer maneira,

pode-se afirmar que designar as meninas de Maria-homem é uma tentativa de os garotos lembrarem a elas de seu lugar de mulher e do que eles, meninos, consideram apropriadamente feminino.

O futebol era um momento deste embate, permeado pelas redes de poder do recreio e dos significados de gênero. O breve momento de debate, desencadeado pelas crianças após a inauguração da quadra poliesportiva, seguido por um resultado negociado entre os sexos contribuiu para mostrar a diversidade de concepções sobre a aproximação ou o distanciamento entre os sexos, e, de maneira implícita, as formas generificadas, expressas nas preferências ou formas de jogar de cada criança. A mediação da professora, ao levar para a sala de aula a expressão dos conflitos surgidos no recreio, problematizou a produção das relações de gênero vividas no cotidiano da escola.

Na escola Luísa Mahim, participar do futebol era tomado como sinal de masculinidade. Muitos meninos ansiavam e ao mesmo tempo temiam sair dele para envolver-se em outras brincadeiras. Pude observar que, com exceção de um pequeno grupo de meninos, a maioria deles preferia realmente jogar futebol entre si. Por isso, sem muitas alternativas de transformação do recreio, a ação de atrapalhar e invadir o futebol pelas meninas cumpria uma dupla finalidade: produzia uma crítica ativa à predominância do futebol como brincadeira masculina no recreio e, indo mais além, denunciava a separação sexual originada dele, atraindo os interessados para as brincadeiras favoritas delas, revertendo a seu favor o poder sobre aquele espaço.

Em meu estudo, a contrapartida de meninos invadindo atividades de meninas também existia, só que de modo irregular e menos organizado que as ações delas. A presença de menor ou maior rigidez entre os meninos em relação às preferências lúdicas interferia no modo como eles lidavam com as brincadeiras efetuadas pelas meninas e na sua inserção nelas, de modo amistoso ou através da sociabilidade do conflito. Estas ações poderiam ser vistas como manifestação da agressividade dos meninos com o objetivo de, sempre que possível, atrapalhar as atividades delas. Efetivamente, existia o objetivo de atrapalhar ou

“zoar”, como diziam, mas penso que as situações encontradas manifestavam maior complexidade, e, por isso, trago aqui outro olhar, em que suponho haver, por parte dos meninos, também um ressentimento decorrente das pressões sociais proibitivas. A meu ver, as invasões dos meninos manifestavam um caráter dúbio porque não deixavam claro se desejavam trazer as meninas para outras brincadeiras ou brincar com elas no que elas já faziam. Esta dubiedade parecia indicar um conflito interno de objetivos entre os meninos, ambigüidade que se manifestava em confusas formas de aproximação. Para mim, foi um exercício diferenciar nos conflitos por aproximação se os episódios de invasão eram realizados para atrair meninas para um pega-pega ou para entrar nas brincadeiras delas formando um grupo misto.

Em estudo já citado sobre preferências lúdicas entre crianças de cinco a dez anos, Beraldo (1993) apontou a presença do medo à homossexualidade masculina e a reafirmação da heterossexualidade nos meninos através da negação de brincadeiras consideradas femininas. Segundo essa autora, essa situação está presente em muitos estudos sobre a cultura escolar e resulta da maior pressão social sobre os meninos, tanto de adultos quanto de colegas, imbuídos da valorização de uma masculinidade em que o cuidado com o outro ou com a casa é considerado atributo feminino. O medo ou a discriminação da homossexualidade masculina como problema comum a muitas culturas escolares (GRAYSON, 1989 apud; VOSS, 1997; WELLESLEY, 1992) esteve presente com intensidade na Escola Luísa Mahim e foi expresso em diferentes visões de masculinidades e feminilidades. Para driblar o estereótipo de que menino não brinca com boneca, algumas garotas construía estratégias a partir do que eles gostavam, como Taís, da 3ª série, que afirmou: “Menino adora [...] um bonequinho, Pokemon, [...] aí dá para brincar com eles, com Barbie e tal” (E. de nov.2001).

Por perceber a intensidade do preconceito na Escola Luísa Mahim, decidi aplicar, para a totalidade das crianças das 3^{as} e 4^{as} séries, um questionário anônimo (em anexo) que me informasse um pouco sobre os bastidores infantis. A partir da pergunta “Na escola você já

foi xingada por alguém ou excluída de algum grupo por preconceito?”⁴⁵, caso a resposta fosse afirmativa, havia uma seqüência de motivos a serem selecionados e um espaço em branco após a expressão *outros*, para ser preenchido. Ao motivo “Sim, por agir diferente da maioria das meninas(os) e não ser aceita(o) por elas(es)”, pouco menos da metade dos meninos e um quarto das meninas responderam afirmativamente, o que mostra haver, em ambos os grupo, uma postura coletiva de gênero, sobre o que entendiam ser apropriado para meninas ou para meninos, mas com um controle acentuado do grupo dos garotos sobre seus pares⁴⁶.

Meninos apresentarem ou não resistências que impedem as brincadeiras mistas é assunto polêmico entre os pesquisadores, como sistematizou Beraldo (1993). Segundo ela, há pesquisas com resultados diferenciados: as que afirmam haver um progressivo aumento de rigidez até os 11 e 12 anos, quando a estereotipia começa a decrescer, e as que afirmam que os meninos são mais estereotipados do que as meninas, mas tornam-se flexíveis entre os 8 e 10 anos, caso lhes seja dada uma terceira opção lúdica mais neutra do ponto de vista dos gêneros. Duas conclusões podem ser deduzidas destas pesquisas: no primeiro caso é constatada uma rigidez pura e simples em relação às atividades “praticadas por meninas” e “consideradas femininas”, e no segundo caso há uma abertura em relação às atividades “praticadas por meninas” desde que sejam neutras do ponto de vista de gênero. Na escola Luísa Mahim pude perceber situação semelhante: desde que eliminada a opção do futebol e

⁴⁵ Os questionários foram feitos com uma redação para cada sexo, para evitar dúvidas em relação a que “outros”, se meninos ou meninas, a pergunta se referia.

⁴⁶ Das quatro meninas que afirmaram sofrer “por serem consideradas negras”, apenas uma acrescentou “por ser considerada menina” em conjunto, não havendo, portanto, uma associação direta entre a discriminação de raça e de gênero; “por ser considerada(o) homossexual”, duas meninas para cinco meninos; “por ser considerada(o) pobre”, uma menina para quatro meninos. Na parte destinada a “outros motivos”, 30 crianças, de um total de 110 responderam sofrer alguma forma de discriminação ligada principalmente à aparência (gordo(a), feio(a), oriental, alto(a), pequeno(a), usar óculos, se vestir como “patricinha”, seguidos em menor número por discriminações em grau de inteligência (cdf, burrice), habilidade (rapidez, errar no futebol), e em personalidade (chato(a), quieta(o), não-amigo(a)). No total, das 54 meninas, 40 manifestaram algum sentimento de discriminação, e dos 56 meninos, 28 manifestaram o mesmo.

fossem apresentadas brincadeiras neutras em relação a significados de gênero, os garotos participavam das brincadeiras com meninas na mesma frequência que entre si. Nesta última situação, os meninos quebravam fronteiras de sexo, relativizavam as fronteiras de gênero em atividades neutras, ao não se fecharem em uma redoma de masculinidade rígida, mas mantiveram um comportamento que consideravam masculino, diferente da maioria de suas colegas de brincadeiras.

Este contexto tornava complexas as relações dos meninos com as brincadeiras consideradas tradicionalmente femininas, pois estas colocavam em risco, segundo eles, o sentido de suas masculinidades, senão por uma autocobrança, certamente pela crítica dos demais colegas:

Lucas: [...] se eles ficam brincando de boneca iam ficar dando risada, iam chamar de bicha! [...]

Alan: Tem vez que brinca com menina, mas não de boneca.

LU: Pega-pega.

Tânia: A menina pode brincar de coisa considerada de menino e ...

AL: E menino pode brincar de coisa de menina, mas tem de ser, não casinha nem chá nem nada [...] que nem pega-pega... (3ª série, E. de nov.2001)

A alternativa para os garotos que queriam brincar com as meninas era aproveitar as invasões delas ou invadir as atividades que elas estavam fazendo, transformando tudo em pega-pega, que Alan interpretava como “coisa de menina”, provavelmente por saber das preferências das meninas por esse jogo. A inspetora Rosa (E. de nov.2001), sem saber da fala de Alan, complementou-a, ao comentar que era comum vê-lo enfrentar os colegas para ficar com as meninas, mas que sempre cedia às pressões deles em não brincar de boneca, apesar de gostar de o fazer.

Um episódio relacionado a uma brincadeira com bonecas demonstra a utilização de mecanismos oscilatórios de aproximar para brincar ou para atrapalhar:

Layde (inspetora): [...] sabe uma bonequinha que troca roupa de plástico, maior [maior como gíria] bonitinha? Acho que é Dolly, Polly, uma coisa assim o nome dela. E os meninos acham o maior barato a bonequinha, só que eles olham de longe e, às vezes, pegam o vestidinho da bonequinha e saem correndo. A menina sai correndo atrás para pegar o vestidinho de volta. Eu já vi menino falando: “Então, deixa que eu coloco a roupinha nela, vou te devolver, mas vem aqui que eu coloco”. Faz a menina correr até ele e aí põe a roupinha e devolve a boneca, só que ele não fica brincando. [...] O dia que as meninas se reúnem pra brincar de casinha, os meninos ficam em volta, brincando para chamar a atenção, gritando, pulando no meio, aí elas vêm: “Tia, fulano tá fazendo isso, pede pra ele parar!” (E. de nov.2001)

A invasão dos meninos nas brincadeiras delas tinha muito deste ar despojado, ora meio sério no seguir as regras estabelecidas pela brincadeira em uma atividade mista, ora utilizando a forma de atrapalhar, a meu ver, uma camuflagem para um conflito por aproximação. Zaidman (1996) encontrou, em escolas primárias francesas, uma ambigüidade semelhante em relação à brincadeira de elástico⁴⁷, favorita das meninas, em que os meninos se mostravam presos entre o desejo de jogar e o de impedir a existência do jogo, mudando de atitude de acordo com o contexto da brincadeira. Como em meu estudo, as meninas francesas ficavam confusas e manifestavam uma reatividade também dúbia, oscilando entre a displicência paciente à participação deles, a recusa radical à permanência deles no jogo ou à perseguição de um sexo contra outro. Como já afirmei anteriormente, penso que o cuidado dos meninos em não parecerem tão integrados poderia ter uma razão de ser. Uma das características de masculinidade expressa por alguns meninos na escola Luísa Mahim era a existência de regras proibitivas sobre a participação de meninos em brincadeiras com meninas: só os jogos de perseguição e afins possuíam a imunidade de gênero que impedia

⁴⁷ A brincadeira de elástico também foi vista por mim, mas de modo pouco significativo. Com três participantes, duas frente a frente, com elástico preso aos tornozelos formam com ele um retângulo. A terceira participante salta, pisando para dentro e para fora do retângulo, descrevendo formas variadas. Há uma variante feita apenas com as mãos.

atitudes de caráter irônico e discriminatório dos demais garotos. Outras brincadeiras em conjunto poderiam resultar em acusações de homossexualismo.

Nas invasões descritas a seguir, que aparecem combinadas com atividades turbulentas e provocações verbais, é possível ver diferentes formas de conflitos por aproximação e seus desdobramentos:

Raíza: A gente brincava bastante de brincadeira de boneca, a gente trazia Barbie e Polly.

Tânia: Com os meninos?

Aline: Não com os meninos, eles ficavam assim, do lado, atrapalhando (E. de nov. 2001).

July, uma menina da 1ª série, vem feliz me dizer que pareço a regente do coral em que ela participa e me leva junto a um grupo de meninas da 2ª série, que estão concentradas em seus brinquedos: dois cavalinhos, um casal de bonecos humanos, um gatinho com casinha, objetos de quarto e cozinha. [...] Chegam dois meninos e uma delas oferece salgadinho a eles, que não aceitam. Uma das colegas pede e ela não dá. Uma das meninas pergunta aos meninos: “Querem brincar?”. Um deles faz um ar de provocação e diz: “Gut, gut”, ambos riem e vão embora. Chega Roni, da 4ª série, olha para as meninas e ri para mim. Uma menina o arrasta para bater nele e ele sai com ela, meio reclamando, meio rindo. Mais dois meninos da 3ª série se aproximam, ficam olhando e depois de um tempo nos oferecem água tônica. (DC de 12/09/01)

Três meninas estão brincando de amarelinha e quatro meninos chegam dizendo: “Vamos lá com aquelas pirralhinhas!” As meninas são do mesmo tamanho deles, que se instalam sobre o jogo pintado no chão. Um fica brincando de boxe com uma, tentando fazer com que ela reaja e ela não está muito animada. Um segundo menino se joga várias vezes sobre a outra menina, até que ela sai correndo atrás dele. A menina do boxe se aproxima da que ficou sobre a amarelinha, chateada com a interrupção e a dupla de meninos permanece sobre a amarelinha rodeando. A mais chateada pede para eles pararem. Enfim as duas desistem e se espalham, mas uma dupla de meninos começa a brincar de pega-pega com aquela que havia saído correndo atrás do segundo. Eles se cansam desse pega-pega e ela volta para junto das colegas que já estavam novamente na amarelinha. (DC de 24/04/01)

Nas cenas das brincadeiras de boneca e casinha pode-se observar que o ato de atrapalhar e até mesmo expressar verbalizações irônicas através do “gut, gut” eram provocações semelhantes às vistas por Thorne (1997) que registrou meninas sendo ironizadas com as expressões *tattletables* (criança tagarela) ou *crysbabies* (bebê chorão). As implicâncias verbais imitando sons de bebês, a meu ver, significavam críticas à infantilidade, em um procedimento que associava feminilidade e infantilidade, principalmente porque as brincadeiras de casinha, boneca e amarelinha eram freqüentes entre meninas das 1^{as} e 2^{as} séries. Mas a presença insistente deles, combinada às risadas ao olharem para as brincadeiras delas, parecia revelar meios de esconder o desejo, a curiosidade e também de se proteger de colegas em eventuais acusações de homossexualismo, por estarem próximos de um suposto universo feminino. Em conversa após a aula a prof^a Ana (DC de 20/08/2001) reafirmou o medo dos meninos: “Uns dizem que vão virar meninas se ficarem com elas, e eu digo ‘não, vocês não viram meninas por contágio!’”. Fazer atividades com as meninas ou ficar “parecido” com as meninas eram dúvidas de alguns garotos, que repercutia no cotidiano escolar o medo às mulheres, um dos elementos presentes em nossa cultura. O mito homofóbico do perigo da feminização é um dos componentes de um certo tipo de masculinidade em que “se a presença da mulher é necessária para afirmar sua virilidade, a intimidade e proximidade afetiva com uma mulher é vivida como uma ameaça a essa mesma virilidade.” (MUSKAT, 1998, p.229) Na cena da amarelinha, por exemplo, o interesse manifesto de atrapalhar assemelhava-se em muito às invasões de futebol, não manifestando desejo de praticar a amarelinha, mas sim de forçar as meninas a brincarem com eles de boxe e de pega-pega. Elas, assim como os meninos, manifestavam reações diversas: ficavam chateadas pela interrupção da brincadeira ou partiam para outras brincadeiras com os meninos. O convite à brincadeira de boneca, ainda que raro, talvez pela já conhecida recusa, eventualmente era um recurso amistoso utilizado para atraí-los para uma brincadeira mista.

Há uma forte tendência, presente em pesquisadores e pesquisadoras internacionais sobre crianças e violência escolar ou relações de gênero e violência escolar, de ver este ato de atrapalhar uns aos outros como precursor das ações violentas, designadas em inglês por *bullying*, cujo conceito pode ser traduzido como agressões ligadas a relações de poder, claramente assumidas por um dos lados, manifestadas através de intimidações físicas ou verbais, visando à consecução de seus objetivos (ESPELAGE et al., 2003). Seu uso tem se intensificado no Brasil menos por pesquisas e mais pelos movimentos em defesa dos direitos infantis, através da Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA – que o define como “todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder”⁴⁸. Em inglês há um outro conceito para as provocações verbais leves, designadas como *teasing*, que contempla desde simples implicâncias verbais até insultos, mas que não chegam a ser confundidas com *bullying* porque estas implicam provocações carregadas de poder e intimidação. Dentro da concepção de ver as provocações como precursoras de *bullying*, por exemplo, pode-se situar pesquisadores de escolas alemãs como Oswald e outros (1987)⁴⁹, que afirmam haver um equilíbrio inicial entre os sexos nesta forma provocativa de agir, ao

⁴⁸ Há no Brasil a Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA – que desenvolve um trabalho em todas as áreas de violência contra as crianças. A ABRAPIA fornece esta definição, junto a uma lista de ações para facilitar a identificação de *bullying*, já que não há palavra correspondente em português: “colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences.” (In: www.bullying.com.br/Bconceituacao21htm#ondeB em 07/04/2004)

⁴⁹ O conceito de *bullying* não será utilizado por mim, embora apareçam algumas referências a ele nesta tese, por estar presente em muitos estudos recentes da literatura internacional ligados à violência escolar e relações de gênero, de acordo com levantamento de Abecassis e outras (2002). Optei por não utilizá-lo porque seu uso mais freqüente está relacionado a relações de gênero em situações de assimetria, negatividade e finalidades destrutivas, diferentemente de jogos de gênero que permitem apreender melhor a instabilidade das situações que encontrei. Ao observar jogos de gênero que poderiam estar próximos de *bullying*, preferi momentaneamente designá-los diretamente como ações progressivamente agressivas ou violentas.

entrarem na 1ª série⁵⁰, mas que no decorrer do tempo a percebem como sendo assumida prioritariamente pelos meninos, até essa ação se converter na 5ª série em um divertimento agressivo deles. Talvez por estar em uma escola que pude caracterizar como não-violenta (ou por não ter feito um estudo longitudinal mais amplo), percebi as invasões de modo mais lúdico, expresso também como um desejo de aproximação entremeado com baixa carga de agressividade.

Apesar de seguir na linha mais relativizada de não utilizar o *bullying* como categoria central, na trajetória aberta por Thorne (1997) com os conceitos de jogos de gênero e *borderwork*, Voss (1997) discute que provocações, disputas e jogos entre crianças norte-americanas dos 1st e 3th *grades* da escola elementar geram sempre a oposição nas relações de gênero, sejam elas internas a qualquer atividade, sejam nos momentos de invasões de um sexo sobre a atividade do outro. Argumenta que essas oposições revelam assimetria de poder porque são os meninos os invasores de atividades e espaços contra a vontade das meninas. Apesar de citar pesquisadores (GOODWIN; GOODWIN, 1987; CORSARO; EDER, 1990, apud VOSS, 1997) que destacam os conflitos como necessários para a construção da identidade individual e social e não inerentemente maus, Voss (1997) estrutura toda a sua argumentação no caráter negativo das disputas.

É impossível negar que presenciei conflitos por oposição, baseados na disputa sobre o cumprimento de determinadas regras – a quem caberia a vitória no jogo, quem deveria autorizar a entrada de outros em brincadeiras – todas elas provocadoras de fortes oposições, mas considero inadequado generalizar estas motivações para todas as situações.

A autora cita duas cenas de invasão para fundamentar sua hipótese, as quais eu gostaria de problematizar. Relacionam-se a crianças de 6 e 8 anos observadas em um recreio da escola elementar norte-americana. Na primeira cena, meninas brincam de pular corda, um

⁵⁰ Na Alemanha as crianças saem da escola infantil e entram na escola seguinte aos 7 anos (designado por 1º ano) e a frequentam até os 18 anos (designado por 12º ano).

garoto chega, faz cócegas em uma delas que, brava, o chama de idiota e pede para parar, enquanto mais dois garotos chegam e entram no espaço físico da corda. Na outra cena, meninas brincam de casinha e um menino chega, coloca-se dentro do espaço da brincadeira e as meninas pedem para que ele saia porque está atrapalhando, ao que ele responde para continuarem a brincadeira apesar da presença dele.

Concordo com a autora que a aproximação dos meninos pode ser uma simples provocação e manifestação de poder deles sobre as meninas, e que, igualmente, o resultado da situação pode levar à oposição entre os grupos, mas discordo de sua interpretação caso ela se aplique a toda e qualquer aproximação feita pelos meninos. A chegada dos meninos pode expressar um conflito por aproximação pela tentativa de serem aceitos por elas, mesmo que para elas isso significasse oposição. É problemático interpretar um contexto lúdico sem atribuir nuances, dúvidas e mudanças de objetivos. Deduzir linearmente que os meninos da primeira situação não queriam pular corda, que o menino da segunda situação não queria brincar de boneca, ou que em ambas as situações os meninos não quisessem brincar com elas de outras brincadeiras, mas apenas incomodá-las, pode revelar uma referência prévia da pesquisadora construída sobre a existência de uma única masculinidade, e também de um desejo de poder e oposição de gênero que são fixos e sem qualquer ambigüidade.

A meu ver, os resultados dos conflitos são sempre incertos e não dependem necessariamente dos motivos desencadeadores, podendo gerar afastamento ou aproximação. Para analisar o significado das cenas observadas por mim, considerei importante alcançar o significado para os sujeitos inseridos nela, revelados em diferentes pistas, como o grau de animosidade das crianças, manifestação de rejeição, as expressões corporais e o grau de tolerância delas, além de acompanhar cada cena até o seu desenrolar final, que também é um indicador dos objetivos dos invasores e da leitura dos participantes sobre a invasão realizada. Por tudo isso, penso que deduzir das ações de invasões antagonismos permanentes e supremacia do poder masculino não contempla a diversidade e complexidade das relações de gênero entre crianças no recreio.

5.4 Provoações verbais e físicas como estratégias radicais de interação

Crianças se agrupam no espaço contíguo à quadra descoberta. A cada momento entram mais meninas diferentes, às vezes arrastando um menino para mostrá-lo a mim, dizendo os nomes com que eles as xingam e de que elas não gostam, no que eles reagem repetindo o nome e rindo. Formam um grande grupo de cerca de 30 a 40 crianças no espaço entre o rio e a quadra descoberta. As meninas batem nos meninos com relativa força. Eles não expressam sofrimento, mas pela forma como se esquivam dos golpes e tentam segurá-las, parece doer um pouco. (DC de 05/09/2001)

Uma forma comum de aproximação que nem sempre conseguia o resultado desejado podia ser encontrada na utilização de tapas e xingamentos, tanto pela duplicidade de sentidos (podia aparentar/ter finalidades destrutivas ou lúdicas), quanto pelo intenso sentimento de raiva que provocava nas crianças atingidas.

Provoações verbais pelos meninos, e físicas pelas meninas, por sua ambigüidade, eram praticadas como aproximação ou como distanciamento, como na situação acima. Eram situações particularmente difíceis de serem compreendidas, porque a iniciativa, composição e objetivos perdiam-se no emaranhado da instabilidade com que se apresentavam. No entanto, eram elementos fortes na sociabilidade do conflito ali praticada. Nas observações de campo, em dois terços das cenas registradas havia a presença destas formas provocativas ligadas à aproximação e um terço, a conflitos por oposição utilizando destes mesmos recursos. Uma ressalva deve acompanhar a análise ao se pensar nestes números, porque é possível que muitos meninos não agissem com maior agressividade ou violência frente a minha presença adulta, por imaginarem relações minhas com a instituição escolar. Afinal, uma regra importante na escola Luísa Mahim era que meninos não podiam bater em meninas.

As cenas presenciadas por mim, contudo, forneceram-me elementos que me permitiram construir uma análise sobre esta forma particular de jogos de gênero com interações conflituosas, resultantes das provocações verbais e físicas. Ao bater, as meninas acrescentavam provocações verbais, que os garotos devolviam. Mesmo que os meninos provocassem as meninas constantemente, havia um tipo específico de provocação que as incomodava muito, designado por elas como “xingamentos”. As formas de reação a essas provocações verbais e físicas eram diferenciadas por sexo: apesar de não gostarem, os meninos reagiam aos tapas delas quase sempre de modo passivo ou com pouca força, a não ser que quisessem transformar o conflito em oposição devido a alguma situação anterior. As meninas, por sua vez, reagiam às provocações de acordo com suas características próprias ou pelo tipo de conflito, se considerado por aproximação ou por oposição, em ações que variavam entre simular não ter ouvido, chamar a inspetora, devolver a provocação, ou até bater neles. A forte carga de agressividade expressa na tensão emocional, que mantinha a situação no clima transicional entre o lúdico e a alta agressividade, às vezes desembocava em violência. Os conflitos que envolviam tapas e xingamentos apresentavam características próprias a serem analisadas separadamente.

5.4.1 Os tapas

Apesar de haver estudos sobre conflitos entre crianças, a presença dos tapas nas interações infantis entre meninos e meninas é pouco estudada. Por considerá-la relevante na vivência da sociabilidade do conflito que observei na escola Luísa Mahim, penso ser necessário refletir mais sobre ela. A ambigüidade e tensão manifestas no ato de bater podem ser observadas nas duas cenas seguintes, selecionadas entre as 15 cenas constantes em meus registros:

Em um processo extremamente rápido, outro grupo de meninos e meninas aparece e conversa sobre brincar de polícia e ladrão. De repente, o grande grupo se desintegra em duplas e trios, só de meninos ou mistos. Alguns deles conversando, mas a maioria se batendo. Uns grupos em pega-pegas. Meninos lutando de mão entre si. Meninas em duplas ou em bandos batendo em um menino. Algumas, que estavam conversando comigo, começam a bater também nos meninos. Alternadamente se levantam e se sentam. Parece uma dança. [...] Alguém me diz que a maioria das meninas ali é da 2ª série e que os meninos são da 4ª série, mas que há de todas as turmas. São pouco mais de 20 crianças. [...] Outro grupinho de crianças se bate perto da cantina da APM. Parece o dia de uma vingança coletiva! A inspetora chega. Uma menina da 4ª série, Diane, vem a mim e comenta que os meninos ficam xingando e alguém reclamou, não sabia quem. (DC de 05/09/2001)

André: A Mônica não tem um Sansão? Então, a Sabrina trouxe um Sansão deste tamanho! Eu falei assim: “Oi, Sabrina!” e ela: “Ta,ta,ta!”, bateu em mim!

Tânia: As meninas batem muito em vocês?

André: Bate. Lembra que a Sabrina sangrou aqui a minha orelha? Ficou assim! E quando segura a orelha dela, começa a chorar! [...].

TA: Então a Sabrina já bateu no Jorge e no André!

Raul: E já bateu em mim também.

TA: E as outras meninas, também batem?

RA: Algumas, algumas. A Fabiana. A gente gosta de ficar com a Fabiana, com a Larissa, porque elas brincam, batem na gente, mas a gente pode bater nelas.[...] Com a Fabiana, com essas meninas, a gente leva na brincadeira, mas com a Sabrina, a Bruna, a Alessandra, a gente leva [André completa]: Na porrada, mesmo!

RA: Briga de verdade!

TA: Tem meninas que batem pra machucar?

RA: Tem meninas que batem brincando e acabam machucando. (4ª série, E. de nov.2001)

A instabilidade de ambas as situações pode ser vista nas mudanças de atividades e de sujeitos. Na primeira cena passa-se de um pega-pegas de um sexo contra outro mas decidido de modo amistoso, para conflitos por aproximação, em ações grupais de lutar e bater, com a inclusão de meninas não participantes da situação em seu início, mas que entram e saem do embate como numa dança, em atos espontâneos ou em resposta aos xingamentos. Na segunda

situação, um cumprimento, quem sabe se provocativo, foi relatado como motivador do ato de bater, podendo ser oposição ou não. Na seqüência, Raul e André explicam em todas as nuances as formas diferentes de as meninas baterem, o que cada uma permite, as conseqüências e, por fim, as dificuldades das meninas em se definirem sobre o como e o porquê dos tapas. Os meninos revelavam a percepção das diferentes formas de agressividade ao demonstrar um sentimento de mal-estar generalizado por apanhar das garotas, e que gerava neles um consenso crítico, tanto pela impossibilidade de reação devido às normas da escola, quanto pela insatisfação com essa forma de contato que consideravam desagradável.

As feminilidades expressas no bater aparecem de tal modo imbricadas em regras com significados diferentes que tornam difícil para os meninos a decisão sobre como devem reagir. Na cena, a simbologia utilizada pelo garoto ao comparar a menina à Mônica (a própria garota se identificando com a personagem ao ter um Sansão, levá-lo à escola e utilizá-lo para bater nos meninos), já remete a uma menina forte, que não tem medo dos meninos e até bate neles. O garoto compara o cumprimento dele e o sangramento que ela provocou nele outro dia e questiona o fato de não poder replicar da mesma maneira, porque elas se utilizam da fragilidade, que eles mesmos têm em conta. Aqui vê-se a crítica à impossibilidade de bater de volta, implícita no conceito de amizade, semelhante ao código conhecido da lutinha entre meninos. Mesmo nesse caso, reclamam da violência até das que supõem estar brincando como amigas. E, por fim, pode-se observar a ambigüidade entre dizerem não poder bater de volta, mas afirmarem fazê-lo (e com violência) quando determinadas meninas não são consideradas amigas.

Uma questão me intrigou no manifesto repúdio dos meninos aos tapas dados por elas. Se garotos estão acostumados a brincar de luta, por que se incomodam tanto com estas ações? Haveria diferença de significados entre uma luta entre garotos e esse bater de meninas?

Penso que o incômodo poderia estar relacionado exatamente à não similitude entre as duas formas. Descritivamente falando, os meninos, ao brincarem de luta de mão, imitam

socos, fingem derrubar uns aos outros, mais se empurram e se pegam do que batem e, ao bater, o que é raro, não são tapas, mas murros. A força dos murros em situações de brincadeira é variável, dependendo, claro, da cultura em questão ser mais ou menos referenciada predominantemente em masculinidades violentas, o que não era o caso na escola Luísa Mahim, onde o mais comum era se machucarem por caírem ao chão e não pela força do soco, com exceção dos conflitos por oposição. As regras do bater através de tapas não eram as mesmas da lutinha. O mais importante era o tapa em si, apesar das performances variáveis que o acompanhavam, ora sendo dado com uma das mãos, enquanto com a outra segurava-se o garoto, ora com as duas mãos, enquanto o garoto era segurado por duas ou mais meninas. Mas o que importava mesmo era a gradação da força colocada no tapa, caso o fator desencadeante fosse um conflito por aproximação ou por oposição. Os tapas poderiam ser utilizados do mesmo modo em situações de raiva ou por aproximação: as meninas não queriam, conheciam ou dominavam outros recursos para agredirem os meninos ou reagirem aos ataques deles. Para os meninos a brincadeira de lutinha era em contexto bem diferente do que consideravam uma briga, em que a oposição estava declarada e as agressões poderiam dispensar regras. Pode-se supor, então, que a diferença entre as lutinhas e os tapas desse à situação de bater sentidos e desdobramentos particulares, não dominados pelos meninos.

Estando a força no cerne da diferença entre machucar ou não, algumas indagações podem ser feitas. Quais os significados de gênero que meninos atribuíam à força? Em que contexto e de que modo seu uso era considerado válido? Como a escola agia neste contexto?

Entre os meninos, havia um relativo consenso crítico sobre não gostar dos tapas, mesmo entendendo o gesto como brincadeira:

Fábio: Mas a brincadeira que elas pegam é para bater mesmo! De tapa!

Tânia: Você não acha legal isso?

FA: Até que não.

TA: O pegador é sempre com muito tapa delas?

FA: É, é chato!

TA: E por que você acha que elas fazem isso?

FA: Eu não brinco, sei lá! Como eu tenho falta de ar... (4ª série, E. de nov.2001)

Estou em um canto com meninas. Meninos passam bem próximos, várias vezes. Meninas os agarram e eles se soltam. Uma menina mais forte pega um menino e vai empurrando: ele na frente, ela atrás batendo e chutando na bunda, na parte de trás dos joelhos. Ele fala: “Pára, c...!”, mas ela continua andando e dando chutes, nem fracos nem fortes, o suficiente para vê-lo fazer cara de incomodado. (DC de 03/09/2001)

Tânia: Acha que a situação entre meninos e meninas está boa do jeito que está ou poderia melhorar?

Lucas: Acho que elas podiam parar de bater na gente. (3ª série, E. de nov.2001)

A intensidade da força utilizada por elas era o ponto nodal da rejeição para alguns deles. A crítica ao excesso de força está clara na primeira situação e implícita na situação seguinte, pela expressão de incomodado e da solicitação para que o tapa parasse de ser dado. Na terceira situação a crítica apresenta-se como uma reivindicação clara para que os tapas deixem de ser dados por elas. No entanto, entre as masculinidades expressas pelas crianças, a idéia de que ser homem significava ser forte, resistente à dor, fazia com que muitos meninos fingissem não sentir nada ao apanhar ou, ao pedir que elas parassem, não reclamassem claramente sobre a dor. Como consequência, esta reação gerava dúvida nas meninas sobre o grau de força utilizado por elas ou do grau necessário para provocá-los, fazendo-as aumentar ainda mais a intensidade dos tapas.

Uma delas bate em um menino com força, chuta os órgãos genitais dele, dá tapas nas costas e o menino só tentando segurá-la. Minutos depois, esta mesma menina o arrasta a mim sem muita força, porque ele vem de boa vontade. Consigo então perguntar a ele se havia doído e ele responde: “Não, não doeu nada!”. A menina, ao ouvir isso, fala, surpresa: “Não? Então agora vai doer!”. Volta a bater nele e saem correndo, ela batendo, ele se esquivando. (DC de 05/09/2001)

Os garotos, apesar de sentirem-se coletivamente possuidores de maior força física e com o poder de resolver estas questões em disputas diretas, oscilavam entre acreditar ou não no atributo da fragilidade feminina pregado pelas meninas em geral. A crença, às vezes, era abalada pela experiência pessoal dos tapas sobre eles, ou por perceberem que as meninas utilizavam-se deste argumento para se livrarem de punições junto à direção da escola.

Lucas: Não vou bater nas meninas, porque se eu bater, vou destruir, vou matar elas, se eu der um soco nelas. (3ª série, E. de nov.2001)

Fábio: Não posso bater igual [elas batem], igual aquele negócio da Clara. Fui bater nela e o Paulo (inspetor) que separou. Eu fiquei roxo e ela tomou advertência [...] na direção a menina faz chorinho. (4ª série, E. de nov.2001)

Nas entrevistas, os meninos revelaram a percepção do risco que corriam caso reagissem, o que os deixava parcialmente sem ação. Consideravam também que a direção “caía” nas histórias das meninas como no caso da advertência dada à garota, considerada pelo menino envolvido como uma punição leve, incompatível com a violência sofrida por ele.

Pelas situações descritas até agora, pode-se perceber que, se as meninas “soltavam a mão” sobre os meninos, a recíproca não se dava na mesma intensidade, e dependia também de outros fatores: do tipo das relações das meninas com aqueles em quem batiam, dos objetivos delas ao baterem e, por fim, do que pensavam sobre os tapas os meninos que os recebiam. As reações, às vezes, eram combinadas entre si: em menor escala havia os que se divertiam com essa forma de interação; em seguida, os que não gostavam porque eram proibidos de devolver os tapas quando assim o quisessem; e, por fim, a maioria que não gostava de apanhar nem de bater como formas de interação entre os sexos. Como coletivo, os meninos partiam de um acordo tácito entre eles de não bater ou bater com pouca força nas garotas, tanto por acreditarem ser mais fortes e temerem extrapolar os limites, chegando à violência, como por receberem dos adultos a informação de que, se o fizessem, seriam chamados à diretoria, não entrando, por isso, em um embate pesado, mesmo quando a

situação incômoda lhes provocava desprazer. A não devolução dos tapas na mesma medida em que eram recebidos reforçava, a meu ver, a continuidade do uso dos tapas nas relações de gênero e os legitimava, aos olhos das meninas.

E para elas, qual o sentido da utilização de brincadeiras de força, no caso os tapas, como formas de interação lúdica ou de oposição? Nada encontrei na literatura que tratasse desse assunto. Bernardes (1989) e Thorne (1997) descreveram a utilização de tapas pelas meninas, mas como um aspecto secundário e não com a intensidade e frequência observadas por mim. Alguns estudos que discutem o porquê das brincadeiras de lutas dos meninos até os comparam com as manifestações diferenciadas de agressividade das meninas, mas nada dizem particularmente sobre a existência dos tapas produzidos por elas. Argumentam que esta forma de masculinidade, que é expressa na cultura das lutas, justifica-se como decorrência de fatores naturais como hormônios e músculos, ou de fatores sociais como o direcionamento para uma sociabilidade agressiva e violenta, decorrente de brinquedos, desenhos animados de TV e jogos de computador (BELLOTTI, 1985; BERALDO, 1993; EPSTEIN et al., 2001).

Uma hipótese a ser considerada e que pode alimentar os tapas das meninas (e, de certo modo, interações mais agressivas das lutinhas dos meninos) é a reduzida possibilidade de expressão corporal nos diversos espaços escolares. Mesmo havendo uma intenção futura da escola Luísa Mahim de preparar seus inspetores para uma interação mais pedagógica e menos punitiva, a relação entre o espaço de sala de aula e do recreio ainda permanecia semelhante à de outras escolas, com reduzida atribuição de importância ao espaço do recreio. Zaidman (1996) analisa esta mesma relação nas escolas primárias francesas e deduz que predomina nelas a dicotomia entre o exercício pedagógico em que a função educativa é restrita ao espaço da sala de aula, e o tempo morto necessário à recuperação do cansaço do estudo no recreio. Figueiredo (1998), na busca da explicação para esta dicotomia, vai trabalhar com a hipótese de que a escola está inserida em uma cultura em que há um interesse em corpos dóceis e afeitos ao trabalho em uma sociedade capitalista, não tendo uma

preocupação com a corporeidade em sala de aula e menos ainda com o pouco (e mal aproveitado) tempo destinado ao recreio, por definição ligado ao corpo lúdico. É possível que esta vivência do corpo alimente a tensão das expressões corporais durante o recreio, na algazarra e na movimentação às vezes sem autocontrole pelas crianças, mas é importante um olhar sobre a construção da cultura lúdica entre meninos e meninas, no sentido de entender o que diferencia as lutinhas dos tapas, já que essa diferença é um dos aspectos que promove o afastamento entre os sexos.

Cabe aqui aprofundar esta reflexão sobre as culturas lúdicas infantis e as relações de gênero tendo como referência inicial o estudo de Brougère (1999), ao analisar a lutinha dos meninos. O autor analisa as experiências lúdicas das meninas no sentido da falta: não há, para elas, um jogo similar à lutinha em que se construa um comportamento afiliativo entre pares, associado à identidade sexual construída sobre uma afirmação de poder e dominação. Não preocupado com as origens destas diferenças, que apresenta como uma teia de influências recíprocas entre ações dos sujeitos em diferentes instâncias sociais, argumenta que as culturas colocam à disposição das crianças, e particularmente dos meninos, um conjunto de símbolos e experiências de masculinidades em que jogos de luta ocupam uma centralidade e vão compor uma experiência determinante na construção de sua identidade. Segundo este autor, a experiência lúdica diferenciada desde os primeiros anos do menino influenciará sobre o modo como ele lidará com as demais experiências de jogo, e fará parte de um aprendizado prévio de uma dimensão física e agressiva de jogar, que envolve competição e força. Na linha oposta à da falta, mas procurando seguir a lógica deste autor, pode-se indagar que símbolos e experiências estariam disponíveis para as meninas, que as levariam a optar por construir uma sociabilidade baseada em tapas frente ao outro sexo, de modo lúdico ou não. Sem a pretensão de responder a essa questão, pela complexidade do tema, arrisco apenas algumas suposições.

A experiência de levar palmadas de um modo não lúdico faz parte das referências infantis, fruto de uma concepção de educação autoritária e com uso da força física, presente em diferentes épocas e lugares, em ambientes escolares e familiares. Já no terceiro milênio e

com toda a discussão acumulada sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, não se pode dizer ainda que a realidade de bater em crianças faça parte do passado das famílias brasileiras⁵¹. Persiste em torno do bater um senso comum de que só pai e mãe, ou seus substitutos imediatos, podem fazê-lo em uma criança. Dentro do modelo de família nuclear burguesa tradicional, a ação de bater era destinada prioritariamente à mãe, porque, durante um determinado período da cultura ocidental, pregou-se que a maternidade era a função principal da mulher, sendo ela a pessoa mais próxima no cotidiano da criança. Caso o cuidado materno não funcionasse, entraria o pai como autoridade máxima, e a punição poderia, neste caso, adquirir um caráter mais violento, até com a utilização de acessórios⁵².

Sabe-se que a expressão homogênea desse modelo nunca foi real mesmo em momentos históricos em que ele foi hegemônico. Menos ainda se apresenta dominante no início do século XXI, após tantas transformações nas relações de gênero e na concepção de educação e infância. Mas fragmentos desta prática pedagógica fazem parte do cotidiano familiar e servem de referência às crianças. Por isso, penso que supor uma relação entre a prática de tapas das meninas sobre os meninos e as experiências familiares não pode ser vista como estranha.

Muitas reflexões podem ser feitas a partir destes referenciais. Uma primeira argumentação é que meninos também vivenciam esta realidade e nem por isso praticam os

⁵¹Segundo a ABRAPIA, no Brasil não há dados pela falta de informação, de pesquisas e de estatísticas sobre a vida intrafamiliar, mas estima-se haver (em analogia com as estatísticas americanas) cerca de 600 mil casos ao ano de crianças maltratadas. Para esta instituição, são mais frequentes os maus tratos físicos praticados pelas mães biológicas, preferencialmente até os cinco anos, e em menor escala os praticados pelo pai biológico, que produziria mais agressões sexuais e direcionadas às meninas. (Ver o site www.abrapia.org.br/homepage/faqs/faqs.html#pergunta)

⁵² Sobre um estudo a respeito do desenvolvimento da família e em particular da família nuclear burguesa na história ocidental, ver a obra do italiano Poster (1979); sobre as famílias brasileiras contemporâneas a partir deste enfoque, ver Naffah (1990) e Reis (1984; 1991).

tapas entre si ou sobre as meninas⁵³. Aqui uma nova diferença cabe ser ressaltada: enquanto as meninas podem recriar (com suas particularidades) a experiência familiar com bonecas em seus jogos de papéis, os meninos têm disponíveis outros modos de vivenciar a agressividade como os bonecos associados a situações de guerra e de aventura, em jogos com regras diferentes daquelas do convívio familiar e com alta valorização social porque ligadas à masculinidade hegemônica. Um segundo aspecto é que, dentro desta construção de gênero, a menina não recebe, em relação aos tapas, a mesma censura que recebe quando efetua um jogo de luta. Esse aspecto mereceria, a meu ver, estudos empíricos, porque, em minha experiência com oficinas no movimento feminista sobre educação diferenciada, era comum ouvir das mães comentários sobre a utilização de frases dirigidas às meninas que davam tapas como “não dê tapas”, ou “não bata”, e frases diferentes quando criticavam a lutinha praticada por elas, em frases como “pare com isso, parece um menino!”. No primeiro caso pode-se interpretar a crítica como episódica e relacionada à ação direta, e, no segundo, como uma crítica impregnada pela prescrição de gênero. Penso que, a partir de experiências prévias extraídas da cultura em que está inserida e da construção cotidiana, algumas meninas podem se utilizar dos tapas como uma forma de expressarem sua agressividade sem colocar em risco sua identidade feminina, já que os tapas, diferentemente das brincadeiras de lutas, carregam uma certa neutralidade em relação às características das feminilidades disponíveis socialmente, mesmo sendo mais ligados ao uso pelas mulheres.

Se até agora construí uma argumentação ligada ao aspecto agressivo do tapa, é necessário que se retorne a ele em seu aspecto lúdico. Que referências têm as meninas para utilizarem os tapas como interação prazerosa? Penso que uma possibilidade pode ser encontrada nas tradicionais brincadeiras de mão, em que meninas cantam textos ritmados,

⁵³ Com homens adultos não se dá o mesmo, como se pode ver nos casos de violência conjugal ou do pai sobre filhos e filhas.

acompanhados pelo toque recíproco das palmas das mãos horizontal ou verticalmente⁵⁴, como vi na comemoração do dia da criança. Nesse dia acompanhei o encontro de duas turmas da 3ª série na classe de uma delas, onde as duas professoras-organizadoras ofereceram um bolo com refrigerantes e brinquedos para as crianças⁵⁵. Durante a atividade observei um pequeno grupo de meninas brincando de bater as mãos umas das outras, ao som da música “Eu com as quatro” (DC de 04/10/2001). Esse tipo de brincadeiras, que se apresenta em uma variedade de músicas e combinações de movimentos, faz parte do referencial simbólico das garotas em nossa cultura, em experiências infantis produzidas em diversas regiões do Brasil. No entanto, durante a realização de minha pesquisa, essas brincadeiras de mão não pareceram possuir um peso significativo para as garotas, já que as registrei apenas uma vez. Igualmente, não vi a sua importância ser ressaltada nos estudos de brincadeiras ou no levantamento sobre jogos infantis no Brasil (BERALDO, 1993; MIRANDA, 1984; ROSSETTI, 2001; SILVA et al., 1989). Por fim, uma última influência não pode ser menosprezada, caso se parta do princípio de que os gêneros se constroem mutuamente: o papel da interação com uma masculinidade lúdica expressa nos jogos de lutas, que, recriada pelas meninas na forma de tapas, pode ter passado a fazer parte das relações de gênero.

Após essa digressão sobre as influências socialmente disponíveis para as meninas que possam ter interferido na utilização do tapa por elas, pode-se retornar ao ponto anterior e analisar o uso da força em relação a estas influências, já que é o excesso de força o epicentro

⁵⁴ A expressão “brincadeiras de mão” tem múltiplos sentidos na língua portuguesa, como as lutinhas entre meninos, toques erotizados ou brincadeiras com as mãos, e é neste último sentido que está sendo utilizada aqui. Como exemplo de brincadeira de mão pode-se citar a intitulada “Eu e as quatro”, com quatro participantes cantando um enredo folclórico, acompanhado de batidas de palmas. Nesta brincadeira a letra é “Eu com as quatro, eu com ela, eu com ela, nós por cima, nós por baixo”. Seguindo a música, batem palmas ora com quem está do lado, ora com quem está de frente. Há, ainda, outras com estilos parecidos, chamadas Fiorito (Pirolito) ou Agá Agá. (www.escolaoficinaaludica.com.br/brincadeiras/index.htm em 04/04/2004)

⁵⁵ Uma das professoras vem a mim e me conta que, desde o ano passado, só oferecem brinquedos “unisex”, porque as crianças brigavam muito – os meninos queriam os brinquedos das meninas e elas os brinquedos deles. (DC de 04/10/2001)

da discórdia entre meninos e meninas. Cabe então perguntar: de que modo as influências sociais de um lado, e os significados da força para os meninos, por outro, interferem na ambigüidade da força presente nos tapas dados pelas meninas? É possível supor que, das experiências familiares, as garotas extraem a idéia de punição e dor, com diferentes regulações possíveis, mas exercitadas pelas meninas mais com bonecas e menos com outras crianças (porque aí são relativamente recriminadas); pela ausência da experiência com a brincadeira de luta, continuam a desconhecer a própria força; devido à dificuldade em atingir fisicamente um menino que se mostra forte e inatingível aos seus tapas (mesmo que não o seja na situação concreta), aumentam cada vez mais a intensidade da força. E, além desses aspectos, extraem das experiências lúdicas das brincadeiras de mão a possibilidade do contato físico e prazeroso em jogos que implicam toques corporais diretos com menor ou maior intensidade – a que se pode acrescentar os interesses sexuais e amorosos presentes nas crianças em graus distintos.

Além dessas influências gerais, a intensidade da força poderia estar intrinsecamente ligada ao contexto em que era realizada, de alta tensão emocional. Os tapas produzidos pelas meninas, quando resultantes de reação às provocações verbais de um garoto, continham mais raiva e, conseqüentemente, mais força do que os realizados por iniciativa própria. Se o tapa era resposta a um xingamento considerado ofensivo, o objetivo de machucar predominava e era facilitado pela movimentação da perseguição que só dificultava o controle da força.

O problema é que um conflito de oposição poderia transformar-se em conflito por aproximação, sem que os tapas necessariamente mudassem de intensidade. O fato de os meninos saberem reconhecer de antemão se as meninas batiam como aproximação ou em oposição era um conhecimento que poderia diminuir a agressividade do conflito. Se os garotos reagiam de modo lúdico e aceitassem o conflito como manifestação de aproximação, elas diminuían a força; se eles reagissem agressivamente, provocavam uma espiral ascendente de agressividade entre ambos.

A agressividade maior ou menor das meninas expressava-se não só no conteúdo das provocações, mas no tom de voz e em expressões faciais, cabendo àquele que apanhava decifrar seus significados. Este procedimento não me pareceu ser simples para eles, como pude constatar nas observações de campo e falas dos meninos em entrevistas. Sobre esta questão há autores norte-americanos e finlandeses que estudam o pouco uso social que os meninos fazem das habilidades de compreender o outro, tanto pela palavra quanto por expressões faciais, mesmo tendo idêntica capacidade das meninas para este reconhecimento (HUDLEY et al., 2001; HIETANEN; LEPPANEN, 2001). Constatei essa dificuldade deles, ao observar a angústia manifestada pelos meninos e suas oscilações de reação, ao não conseguir descobrir os objetivos das meninas em cada situação.

Como as meninas interpretavam essas ações de bater e a força utilizada? Que significados de gênero atribuíam a esta atitude? Como viam a si e às suas colegas neste processo? Havia uma percepção coletiva de que meninas batiam, expressas durante as entrevistas: crianças de ambos os sexos citaram nominalmente 15 meninas e apenas cinco meninos entre as crianças que mais batiam. Mesmo havendo um número significativo de meninas que batiam, não se pode dizer que elas agiam de modo homogêneo.

Em relação aos conflitos, pude perceber traços de diferentes feminilidades, que elas exerciam de acordo com a situação: uma *feminilidade fragilizada*, distante do mundo masculino, considerado violento e grosseiro; uma *feminilidade crítica*, contrária à existência de conflitos, que associava masculinidade à violência, mas reativa em caso de agressão; e uma *feminilidade agressiva*, associada ao prazer das contendas por iniciativa própria ou de modo reativo. Um traço que se compunha circunstancialmente com as duas últimas era a assunção de uma feminilidade de aparente fragilidade e vitimização, desempenhada como um jogo teatral. A performance era representada por elas tão seriamente que, não raro, demonstravam acreditar nestas características como identidades individuais e coletivas.

A característica da vitimização era contraditória não só com as cenas que observei, mas também nas reflexões pessoais das garotas durante as entrevistas:

Nádia: Essa menina aí bate em todo o mundo! [rindo e mostrando a Lúcia]
Tânia: Você bate neles?
Lúcia: É.
NA: Ontem ela falou: “Oi, Felipe. Oiiiiii, Felipe!”, e o Felipe não falou nada. [Aí] ela falou: “Oi, seu sem educação!”, e hoje bateu nele! [rindo]
TA: Você bate pra valer, Lúcia? Ou é de mentirinha?
LU: Às vezes pra valer.
TA: O que eles acham de você bater neles?
LU: Não sei.
TA: Você acha que eles gostam, reclamam ou acham legal?
LU: Eles reclamam.
TA: Eles não vão contar para a inspetora?
NA: Porque eles são assim, bate mais do que a gente!
TA: Eles batem em você, Nádia?
NA: Na 3ª série o Felipe me deu uma bicuda, e eu fiquei com a canela doendo.
TA: Mas eles batem em você, Lúcia? Nunca vi você apanhando...
LU: Não! Eles batem na gente sim, é sério, lá na biblioteca.
TA: Eu já vi vocês batendo neles de brincadeira, não tem essa história, mesmo que doa um pouco, que eles brincam e gostam?
LU: Tem.
TA: Você bate de brincadeira, com força ou é pra chorar?
LU: Pra chorar, igual o Rodrigo, sabe. [...] Ele tava mexendo com a Fabiana e ela bateu com força [nele]. (4ª série, E. de nov.2001)

Esse longo trecho revela os diferentes sentidos do bater e as graduações da força que definirão, em última instância, se a ação tinha ou não interesses destrutivos. Na feminilidade exercida por Lúcia, o poder é algo a todo instante negociado, demonstrado, em uma relação de iguais. Contra todas as evidências de suas várias iniciativas de bater, pode-se perceber em seu discurso uma justificativa de agir sempre reativamente ao bater dos meninos, para isso buscando o exemplo de Fabiana, e assumindo o discurso de vítima. Mas há uma nuance nesta situação que esconde um nada frágil poder de reação das meninas: Lúcia, que inicia mais

situações de bater em conflitos por aproximação, responde de maneira violenta, como Fabiana, caso interprete provocações dos meninos como conflitos por oposição. Esta não fragilidade das meninas e seu poder de reação foi apontada por Fríoli (1997) até mesmo em meninas de seis anos de idade. De igual modo, no estudo de Bernardes (1989, p.145), ela observou que as meninas, de modo geral, quando “revidam tais ações o fazem com igual ou maior vigor, particularmente na 4ª série”. No entanto, essa agressão reativa, conceito caracterizado por Dodge e Coie (1987) como ação defensiva, retaliatória e fortemente emocional, não altera, a meu ver, a visão das garotas sobre si mesmas como vítimas.

Thorne (1997) presenciou cenas em que meninas do 5º grade provocavam os meninos, e quando eles reagiam, as garotas chamavam a pesquisadora e os demais adultos da escola para mostrar que eles eram os provocadores. Representações semelhantes, em que meninas expressavam um consenso sobre si mesmas como frágeis e vítimas, designando aos meninos o estigma de violentos foram observadas também por Espelage e outros (2003). Esses autores demonstraram que os meninos adolescentes viam a si mesmos e aos seus colegas do mesmo sexo como mais praticantes de agressões físicas e intimidações do que as garotas. Pode-se dizer que os meninos participam de uma cultura adulta que os vê como mais agressivos do que as meninas, a exemplo da quantidade de pesquisas dentro desta abordagem, só recentemente questionada por outros pesquisadores⁵⁶. Na escola Luísa Mahim os meninos estabeleciam uma nuance em relação a esta auto-representação: assumiam a si mesmos como mais provocadores no sentido de verbalizações e insultos, mas atribuíam às meninas as agressões físicas por causa da prática comum dos tapas sobre eles.

Como afirmei antes, não desconsidero que os meninos batiam nas meninas e, muitas vezes, com a intenção de conflito por oposição, apenas penso que o discurso de vítima das garotas pode esconder um uso, por um lado defensivo, por outro camuflador de sua própria agressividade, só não totalmente percebido pelos garotos, por estarem envolvidos em teias da

⁵⁶ Ver seção 4.1 desta tese intitulada *Meninos agressivos e meninas comportadas?*

mesma idéia de fragilidade feminina. O significado da provocação era instável: quando eram elas as provocadoras, afirmavam estar brincando, mas quando eram os meninos, eles é que eram violentos.

Situação encontrada na história de Bruna, em um discurso incoerente com a ação desenvolvida no mesmo momento:

Três meninas da 4ª série se mostram interessadas quando eu disse que estava pesquisando a relação entre meninos e meninas [...] Bruna fala que às vezes batem neles, se juntam em mais meninas, “mas a gente sempre apanha; eles são mais fortes...” Nesse momento ela ouve de um menino que estava conosco que “ela é que ameaça me bater a toda a hora”, quando ela sai correndo atrás dele e tenta pegá-lo. Ela volta e ri. (DC de 15/03/01)

O exemplo acima apresenta várias facetas, apesar da tônica lúdica e irônica. Em um exercício de lógica, pode-se procurar a coerência no discurso de Bruna. Se elas eram mais fracas e só batiam nos meninos quando se juntavam contra eles, por que fez sua corrida solitária atrás do garoto? Se temia apanhar, por que tomou a iniciativa? Ao final, qual o significado da risada? Retomando aqui os sentidos de jogo de gênero proposto por Thorne (1997), encontrei a presença de vários elementos: a performance dramática, ritualística, na qual os meninos fingiam apanhar ou ter medo (o garoto fugiu para ela ir atrás); a liberdade de ação com várias finalizações possíveis (o menino poderia apanhar de forma pouco agressiva, retrucar e bater nela sozinho ou ainda chamar seus colegas para ajudá-lo); a presença das relações de poder na reclamação séria do menino de que quem batia era ela, ato reafirmado na corrida atrás dele; o espírito lúdico da atividade expresso na risada final. Bruna manifestava mais freqüentemente traços de uma feminilidade agressiva em relação aos conflitos, mas ainda assim não abandonou o discurso de vítima das outras colegas. Um último exemplo sobre este tema, contado agora a partir da ótica da inspetora Layde :

[...] essa semana teve o caso da menininha da 1ª série. Ela bateu num menino, ele revidou e deu um soco na boca dela e [a] machucou porque ela

usa aparelho. Aí ela veio me contar: “Ah, tia, Danilo me bateu. Eu empurrei ele sem querer, ele me bateu e disse que também foi sem querer.” Ela bateu nele de verdade, ele só revidou, mas como ela foi machucada [...] Mas, ela briga por causa dele também, não deixa ninguém de outra sala bater nele. (E. de nov.2001)

A expressão “sem querer” pode significar que a ação era uma brincadeira ou esconder um conflito por oposição não assumido pelos dois. Mas o que importa aqui é quem se assume como vítima. Mesmo sendo desencadeadoras dos conflitos físicos, durante o recreio as garotas se apresentavam a mim ou aos inspetores em uma posição fragilizada. Nas entrevistas com as meninas a tônica contra os garotos estava nos xingamentos e não no fato de eles baterem nelas. De maneira unânime, os garotos questionavam a fama de “batedores” e inversamente, atribuíam a elas esta característica, argumentando sobre os limites que a diferença física estabelecia, dizendo-se cientes de que qualquer exagero poderia terminar numa advertência dos adultos. Quando as meninas iniciavam o bater como aproximação, espontaneamente ou em resposta às provocações leves, era comum a elas interromperem a ação de bater por decisão unilateral, finalizando-a sem manifestar raiva. Esse resultado vai ao encontro da análise de Fróli (1997) sobre conflitos em crianças, que ressaltou o paralelo de que o iniciador do conflito tendia a ser o mesmo a definir o seu fim e a reconciliação. Para essa autora, iniciar e finalizar denota um certo controle da situação, o que reforça a idéia de que as meninas não estariam na posição de vítimas.

Não pretendo inverter, através de uma construção teórica, a expressão mais geral da violência de gênero relacionada ao poder masculino que ainda impera em nossa cultura, mas relativizar alguns estereótipos predominantes em análises sobre a relação entre agressividade e meninos. Como afirmei anteriormente, há um discurso ainda forte que sustenta o monopólio da agressividade para os meninos, por um lado, e da fragilidade vitimizada para as meninas, por outro. Os conflitos iniciados por meninas, e particularmente os revelados nos tapas, permitem questionar a hipótese que se sustenta sobre uma tradicional passividade das meninas como característica presente em todas as configurações de gênero.

Após concluir que nem sempre as meninas eram vítimas e poderiam assumir a iniciativa dos conflitos, às vezes de modo agressivo e às vezes como forma de aproximação, pode-se assar para uma outra pergunta. Ao utilizar os tapas como aproximação, as meninas atingiam seus objetivos? Eu responderia que sim e não. Em relação à proximidade física e brincadeiras em conjunto, conseguiam, mas logo essa situação tendia ou a se tornar muito agressiva, mesmo permanecendo uma ação de conflito lúdico, ou extrapolava para situações violentas, em ambos os casos reforçando as fronteiras entre os sexos.

Outras conseqüências decorriam desta prática de reforçar que as meninas eram “as que batiam”. Para os meninos, servia para justificar a necessidade de distância entre os sexos aos que almejavam a separação sexual; gerava antipatias ao outro sexo porque alimentava um significado de feminilidade, cuja tônica era ser incômoda e antagônica às masculinidades; reforçava a ação agressiva por parte daqueles que, apesar de serem minoria ali na escola, tendiam à violência nas relações de gênero; e, por fim, bloqueava alternativas para aqueles que expressavam masculinidades menos agressivas ou separatistas, que muitos meninos diziam defender. Para as meninas, a prática dos tapas ampliava uma tensão geral com os garotos, cujo efeito bumerangue prejudicava as próprias meninas “batedoras”, que praticavam (e defendiam) uma maior proximidade com os meninos; e, também, dificultava a possibilidade de expressão de feminilidades diversificadas. Se a prática dos tapas permitia às meninas exercerem uma feminilidade agressiva, mostrando que elas poderiam (re)agir fisicamente, caso o quisessem, por outro lado aumentava a animosidade entre os sexos durante o recreio.

Os xingamentos não produziam resultados muito diferentes. Os meninos diziam utilizar os xingamentos como manifestação de raiva ou brincadeira, em ambos os casos podendo incluir a zombaria. A meu ver, a zombaria poderia ser eventualmente utilizada em um conflito por aproximação, mesmo que os meninos não conseguissem explicitar para as meninas se estavam ou não jogando, e os resultados terminassem por levar ao afastamento. A presença do humor traz consigo a ambigüidade, e sua utilização pelas crianças também

envolve difíceis negociações de significados (EMERSON, 1969, apud THORNE, 1997). O humor, quando aplicado às relações de gênero, torna-se mais complexo (VOSS, 1997), o que me leva a pensar que seu uso só pode ser analisado no contexto em que é produzido. Ambos os sexos utilizavam zombarias nas provocações verbais, ora como conflito de oposição ou para aproximação, principalmente entre crianças das 3^{as} e 4^{as} séries:

Duas meninas da 4^a série estão longe de um menino menor e o provocam à distância. Ele se revolta e responde: “Não sou baixinho folgado, sua loira burra, maconheira!” Elas riem. Quase chorando, ele chama dois amigos maiores e grita: “Vem!”. Elas retrucam: “Vem pro pau!”, e riem. A inspetora passa, conversa com os meninos, que logo se afastam dali. Mais tarde uma delas vem me dizer que ele adora provocar as meninas, “parecer o tal” e por isso elas também provocam. (DC de 17/05/2001)

Nessa situação parece haver, por parte das meninas, uma provocação por oposição, de certo modo, em reciprocidade. Esta característica de tratar os meninos de forma ofensiva ou devolver a ofensa recebida deles foi encontrada em outras pesquisas, como de Kehily e outros (2002), mas sob um outro enfoque. Esses autores, pesquisaram escolas norte-americanas elementares (no caso, entre alunas do 5^o e 6^o *grade*, de 9 e 10 anos), e analisaram as práticas de um grupo de amigas, cuja ética baseava-se em não ofender aos demais tendo recebido ou não uma ofensa do outro, e que por isso o coletivo criticava as meninas do grupo que agiam de maneira contrária e (re)agiam ofendendo aos meninos. Kehily e outros afirmaram, a partir destas ações, que o grupo partia de uma base normativa de uma feminilidade humanista, mas que este processo era fruto de uma construção cotidiana e demandava esforço para fazê-la ser incorporada pelas meninas insurgentes. No caso da escola Luísa Mahim, pude analisar que não havia entre as meninas uma homogeneidade em relação às práticas de ofender e serem ofendidas: havia aquelas que consideravam necessário ofender em resposta à ofensa recebida e outras que eram as iniciadoras das ofensas. No entanto, o caráter dessas ofensas, em boa parte das situações observadas por mim, relacionava-se a conflitos por aproximação e, só eventualmente, eram utilizadas com fins destrutivos. Nesse

caso, as meninas preferiam utilizar os tapas ou buscar o socorro de adultos. Talvez por isso houvesse uma certa tendência a se justificarem quando ofendiam, como se agissem sempre “em resposta” à agressividade dos meninos, como foi apresentado na situação anterior, e que se repete na próxima cena descrita:

Diane, da 1ª série, começa a bater em um menino da quarta “porque ele fica zoando com ela”. Ele ri muito e a xinga: “Brontossauro, monstro!” Ele se desvencilha. Um grupo maior, de três meninas, segura o menino de novo e bate nele. (DC de 21/09/2001)

A provocação anterior feita pelo menino – “zoar” com a menina – parece exibir um desejo de aproximação, um jogo de gênero revelado pelas risadas dele ao apanhar dela e porque a expressão “Brontossauro” usada por ele como um xingamento pode remeter a um desejo de utilizar o humor, bem comum nas provocações dos meninos. Aliás, havia na Escola Luísa Mahim um consenso entre as crianças que as provocações verbais eram feitas por todos, mas em maior escala pelos garotos. Ao estudar as provocações verbais, Voss (1997) explicita que, dos 18 episódios observados por ela nas escolas norte-americanas, só dois não faziam referências de gênero e que, embora meninos e meninas se utilizassem das provocações, eram eles que as utilizavam mais e acentuavam, além das risadas e do humor, o caráter crítico e ridicularizador dos seus conteúdos.

Estas ações de conflito por aproximação, às vezes chamadas de “zoeira” pelas crianças, eram mal sucedidas em relação aos seus objetivos, porque as meninas realmente sentiam-se hostilizadas e incomodadas, diferentemente dos meninos, que só se importavam com as provocações verbais quando percebiam ser por oposição. Os múltiplos sentidos das provocações revestiam muitas das brincadeiras com um caráter agressivo: era na significação dos xingamentos que residia a discórdia das meninas em relação aos meninos. Nos dois casos citados acima as expressões “loira-burra, maconheira” e “brontossauro, monstro” eram provocativas, mas as últimas poderiam ser interpretadas como portadoras de maior hostilidade. Chamar uma menina de brontossauro ou monstro poderia significar

simplesmente algo feio ou assustador, como revelar um conteúdo de gênero, representando “mulher feia” em uma sociedade em que a cobrança para cada menina é ser uma “bela mulher”. Quando esses xingamentos se vinculavam de forma direta à sexualidade, a indignação e reclamação pelas meninas subiam um tom na disputa entre os sexos, porque associavam-se às polissemias da sexualidade expressas na política escolar, ao grau de maturidade sexual de cada menina e à intersecção de relações de poder e de gênero.

Na escola estudada a vigilância tradicional e repressora dos colégios de antigamente era substituída pelo que, a meu ver, assemelhava-se a uma vigilância simpática sobre as crianças, todavia mantendo muitas de suas proibições. De acordo com Dantas (1997, p. 45), a sexualidade, assim como a inteligência, são possibilidades em expansão que não encontram espaço porque

[...]a escola comum opera, em relação a ambas, com a insensatez de quem tenta impedir de andar uma criança de um ano. Possibilidade de andar implica o desejo de andar; a possibilidade de pensar ou de exercer a sexualidade nascente também o supõe necessariamente. O recrudescimento dos conflitos tão freqüentemente assinalado a partir da quinta série não tem outra origem.

Na escola Luisa Mahim estava presente antes da quinta série e de forma clara, mas também aparecia camuflada em brincadeiras de perseguição, tapas e provocações verbais. Parte desta manifestação difusa compõe a construção da sexualidade humana, que é multifacetada e vai além de uma expressão localizada na escola estudada, mas é possível que revele nesta forma particular de expressão uma das faces da contenção corporal, resultado da vigilância e proibições ali praticadas.

Assim, para uma análise dos conflitos relacionados aos xingamentos, é necessário combiná-los a uma reflexão sobre a sexualidade na escola Luísa Mahim, no que se refere à política sexual adotada pela instituição e direcionada às crianças, e no modo como as crianças vivenciavam as suas experiências sexuais naquele espaço.

5.4.2 Os xingamentos e a linguagem sexualizada

Em um breve percurso sobre a cultura sexual na escola Luísa Mahim, pude perceber que a sexualidade entre as crianças estava presente no clima de namoro e de desejo manifestado em muitos momentos do recreio. Em uma ocasião, vi uma criança que fazia aniversário ser carregada nos braços até o canto das bananeiras, enquanto as demais cantavam “com quem será que fulana vai casar?”. A criança, dentre as que cantavam, que sabia de seus interesses amorosos respondia e todos repetiam. Nas mesmas bananeiras ou nas escadarias que levavam às salas de aula, os casais de crianças se escondiam temporariamente, muitas vezes sob vigilância de colegas, para que ninguém mais se aproximasse. Participei ativamente do batizado de uma boneca com garotas da 2ª série que reclamavam insistentemente da falta do padrinho, namorado da madrinha. Segundo elas, o menino fugira por ter ficado envergonhado quando elas ameaçaram fazer o casamento de ambos. Os jogos de gênero com cunho sexual eram comuns, como nos relatos de pega-pega de passar a mão ou de meninos correndo atrás de meninas para beijá-las. Versões deste pega-pega erótico foram encontradas na pesquisa de Thorne (1997), em que as crianças tinham até nomes específicos para isso como “Catch and Kiss” ou “Kiss or Kill”, brincadeiras citadas também, segundo ela, em outros estudos dos Estados Unidos e do Canadá.

O clima de namoro era intenso. Para a inspetora Layde (E. de nov.2001) “na 2ª série já tem aquele lance do namorinho [...], na 3ª e 4ª série eles querem ter contato [...] vêm o pessoal da manhã [da 6ª série ao 2º grau] aqui à tarde, namorando”. Como era impossível controlar completamente a situação, a escola aumentava a vigilância. Durante um recreio, enquanto comentava que “eles namoravam desde a 1ª série”, a inspetora Rosa interrompeu a fala e saiu atrás deles, toda sorridente, dizendo: “Vou ver o que estão fazendo”. Ao voltar, narrou os resultados de uma reunião recente com a direção, na qual havia sido decidida uma nova postura de impedir “beijos na boca e passadas de mão” e da necessidade de inspetores(as) circularem mais “rodando do bloco A para o Bloco B, para as bananeiras [...]

ou então para o Bloco C, debaixo das escadas”. A decisão da direção se deu após professoras e algumas meninas da 4ª série reclamarem das garotas que estavam fazendo isso. A expressão pública da sexualidade era percebida pela direção e crianças de maneiras distintas: para os adultos era necessária a contenção e entre as crianças não havia consenso.

A meu ver, estes fatores contribuía para que a sexualidade fosse o principal conteúdo em muitos dos conflitos nas relações de gênero, principalmente entre as crianças das 3ª e 4ª séries. Em meus resultados não foi significativa a crítica aos contatos amorosos em público, mas cerca de metade das meninas entrevistadas reclamou da linguagem sexualizada dos meninos, relacionada, por um lado, ao sentimento incômodo e, ao mesmo tempo, prazeroso, do processo de descoberta do corpo e da sexualidade, e, por outro, ao uso zombeteiro que os meninos faziam deste processo:

Um grupinho de meninos está sobre um banco de concreto perto do bebedouro. Eles se batem de leve, dançam a música “do tigrão” que toca em um aparelho de som perto da lanchonete. Duas meninas passam, eles falam coisas incompreensíveis e riem muito. Uma delas ri. Na sequência, outra garota passa correndo e eles mexem com ela. (DC de 06/03/2001)

Tânia: Xingam? Do quê?

Adriana: Ah, palavrão, chamando de galinha, de coisa...

TA: O que é ser galinha? O que é ser galinha para os meninos?

AD: Ah, não sei [rindo].

TA: Então, por que galinha é uma palavra ruim?

AD: Eu acho que é porque significa, pra mim, que fica se mostrando muito.

TA: O corpo?

AD: É. (4ª série, E. de nov.2001)

Do grupo de meninas da 4ª série, Janice sai correndo e segura a cintura de Júlio, da sua sala, que tenta se desvencilhar. [...] Um outro chega em Bruna e fala: “Xuc-xuc, uga-uga”, e ela fica brava, bate nele. Pergunto pra sua colega o que aquilo significa e ela responde: “Xuc-xuc é peito grande, porque um

dia um dos meninos pegou nela no polícia e ladrão, e uga-uga é popozuda, bunda grande.” (DC de 05/09/2001)

A reação das meninas a essa erotização das interações também era variável de acordo com as gradações do desejo e ambigüidades presentes no processo de maturação sexual, que provocava nelas oscilações de humor, passando pelos diferentes estágios entre a raiva e a euforia. Mas quer os sentimentos fossem de amizade quer de antagonismo, a resposta aos xingamentos sexualizados expressava-se em correrias atrás dos meninos e só terminava quando os pegavam ou batiam neles. Nas situações de antagonismo eram sempre carregadas de agressividade e força.

A sexualidade é um termo polissêmico que defino, em concordância com Dunley (1999, p.21), como “matéria de discussão, de hesitação, de perplexidade, não se resumindo apenas a um conjunto finito de comportamentos sexuais, a uma atividade consciente e, muito menos, a uma noção de sexualidade que faz o campo do sexual equivaler ao genital”. Como a autora, interpreto que o desejo, a libido “é a energia psíquica que anima nossa sexualidade, levando-nos ao movimento, à vida” (p.25) e é a própria busca do prazer. Um conceito assim abrangente de sexualidade implica ver aspectos do relacionamento amoroso como o sexo, a sensualidade, o erotismo e a afetividade permeando as diferentes relações entre as crianças e tornando possível uma linguagem própria para a manifestação do desejo, tendo na escola um dos espaços importantes deste aprendizado coletivo (CARVALHO, 1997).

Na escola estudada, o aprendizado manifestava-se de modo ambíguo para ambos nas interações conflituosas. Para o grupo de garotas, bater nos meninos em resposta aos xingamentos sexualizados poderia ser a expressão de sua sexualidade, podendo tocá-los sem incorrer no risco de assumir claramente seu próprio desejo e, mais, demonstrando simultaneamente um sentimento de negação. Nos garotos o mesmo sentimento era demonstrado quando diziam provocá-las porque elas eram “chatas”:

Luigi: E as meninas da escola são chatas, bate, pega algumas coisas e em troca a gente também zoa.

Michael: E vice-versa.

Tânia: Vocês gostam de brincar de pega-pega junto, não gostam?

LU: Gosta, porque de vez em quando mostra a bunda.

MI: [ri] Fica mostrando a bunda para elas correrem atrás, também porque sou meio lerdo, todo mundo acha que vai poder me pegar porque [?] eu consigo dar no pé.

TA: Mesmo devagar você consegue correr e você mostra a bunda para elas correrem de você ou atrás de você?

LU: Para elas correrem [faz um gesto de aproximação]

TA: Atrás de você, ah! E o que elas acham disso?

LU: Acham meio chato por isso elas ficam nervosas.

TA: Mas, no caso de você fazer isso, significa que elas param de brincar com você?

LU: Não, elas continuam a brincar como pegadoras, para a gente irritar mais elas e elas correrem mais rápido. (3ª série, E. de nov.2001)

Eles reclamavam e, ao mesmo tempo, diziam gostar de brincar com elas. Mostravam o corpo como se fosse uma ofensa e imaginavam (ou fingiam acreditar) que elas sentiam o mesmo, como o sentido de ator e expectador no jogo teatral, definido por Ortega y Gasset (1983). Talvez o garoto pensasse poder esconder de mim o jogo erótico ou talvez ele realmente não o percebesse enquanto tal. Mas as meninas, às vezes, o percebiam e ficavam confusas entre o querer e o medo da moral dominante, na qual a feminilidade significava uma sexualidade escondida, como foi expressa pela mãe de Kátia e percebida pela inspetora:

Kátia: No dia que era para pegar nas partes íntimas eu não..

Tânia: Tem pega-pega para pegar nas partes íntimas?

Raíssa: Se eu participasse... Eu participava, só que a minha mãe percebeu, ela leciona.

TA: Alguém contou?

RA: Não. Aí eu falei: “Mãe, será que quando a gente crescer os meninos vão falar: ‘Ah, eu peguei na sua bunda e não sei o que lá?’ Sabe?” E aí a

minha mãe falou: “É, sim, se vocês estiverem fazendo, não pode deixar mais”. Aí eu parei, nunca mais fiz.

TA: Mas as outras meninas continuaram?

RA: Não, eu nunca mais vi. A Kátia [a outra entrevistada] via quando a gente brincava, a gente brincava aqui no pátio. (3ª série, E. de nov.2001)

Layde: Olha, estava tendo uma brincadeira de passar a mão na bunda, e aí as meninas chegavam [menina]: “Tia, o fulano falou que eu sou gostosa!”. E eu: ‘Quando ele te chamou de gostosa, o que você falou?’ [menina]: “Eu ri!”. Falei: ‘Então você gostou!’ [menina], “Não, não gostei, vou fazer o quê?”. E eu: ‘Quando alguém fala alguma coisa para mim que eu não gosto, ou eu falo com a pessoa ou eu falo com alguém que possa falar para mim [...], então, como é que eu vou chamar a atenção dele se você está rindo do que ele está te falando?’ [menina]: “Ah, então quer dizer que você não vai fazer nada e ele vai continuar mexendo comigo?”. E eu: ‘Ah, eu posso levar você para a Cecília [coordenadora pedagógica], se quiser conversar com ela’, e ela [menina] fala: “Não, não tem necessidade.” E um pouquinho depois eu vi, ela passa toda rebolando na frente do menino, então na verdade elas gostam, sei lá, elas falam que não gostam porque decerto escutou falar que é feio, coisa assim, ou então elas fingem que não gostam para mostrar que são difíceis, fazer charminho.

Os diferentes sentidos da sexualidade apresentavam-se em disputa no cotidiano das crianças. Rir de uma brincadeira erótica poderia significar gostar da brincadeira (mesmo que não o assumissem depois) como expressar nervosismo, insegurança. A fala da inspetora sobre a garota passar “rebolando” poderia representar a culpabilização da vítima, semelhante a outras situações de violência à mulher, em que se critica aquela que sofreu um estupro pelo fato de ela estar com roupas provocativas. Penso até que, mesmo se o ato de rebolar fosse proposital, poderia apenas revelar o desejo de ser admirada e não nomeada de algo pelo garoto. No emaranhado de desejos e significados, as meninas oscilavam nos caminhos a seguir, entre a permissão à erotização, o conflito de se sentir um objeto sexual, ou a negação aparente como arma da sexualidade feminina, tão cantada em poemas. Dúvidas não desprovidas de razão, afinal o poder de dizer o que *é uma mulher* ou o que *deve ser uma mulher* ainda está em parte concentrado em mãos masculinas ou de mulheres que as representam. Ser bela, pura ou submissa eram conceitos embutidos nas designações recebidas

dos meninos. O medo expresso na preocupação delas, presente nas citações anteriores, sobre o discurso deles a respeito das brincadeiras eróticas denunciava as relações de poder da masculinidade hegemônica em nossa cultura, que apareciam de outras maneiras:

Três meninas passam compenetradas, conversando, em direção à parte superior do prédio. Ao passar no pátio descoberto, um grupo de seis meninos fala e faz trejeitos para elas: “Suas cachorras! Uh, uhh!”. Elas não olham e continuam andando. (DC de 20/03/2001)

Numa rodinha de meninos, Ricardo (3ª série) me diz: “Gostamos de paquerar!”, e Diego (2ª série) completa: “E de sair correndo atrás delas e tascar beijo nelas”. Pergunto se as meninas fazem o mesmo e Ricardo fala: “Na 1ª série doze meninas correram atrás dele pra beijar ele.” Perguntei se hoje elas deixavam beijar e eles responderam em coro: “Não! A gente pega meio que na força! Elas saem correndo!” Diego completa: “Mas a minha namorada, quando eu beijo ela sem ela querer me bate na cara!” (DC de 24/04/2001)

No meio de uma correria animada vejo meninas atrás de meninos. Eles estão gritando com elas e provocando. Falam para elas “dragão”, “dragonbonze” e outras palavras que à distância não consegui identificar. (DC de 02/04/2001)

Não se pode ignorar que xingamentos significam ofensas, e os exemplos citados denotam discriminações sobre as diferenças e são, assim, preconceituosos. Alguns como “galinha”, a descontrolada sexualmente, ou “dragão”, animal considerado de beleza duvidosa em nossa cultura ocidental, são expressões correntes em nossa organização social de subordinação das mulheres, e mesmo sendo “devolvidos” pelas meninas aos meninos, voltavam-se contra eles com perda de impacto e deslocamento de sentidos. Até mesmo o termo “gostosa”, que era um xingamento dúbio, porque em outros contextos poderia ser tomado como um elogio, era considerado uma atribuição de objeto sexual que incomodava a elas:

Jenifer, da 3ª série, me fala: “Aconteceu uma coisa muito terrível”. Ia me contar quando chegam Carla e amigas. Ela fica sem graça e diz: “Carla, eu já contei pra você, não pode ouvir de novo!”. Carla pergunta: “Quer que eu

conte para você?”, e ela concorda. A amiga diz: “O Fabiano estava vendo a revista playboy e falou para ela que era gostosa.” Jenifer completa: “E eu achei isso muito desrespeitoso. Conte pra professora que deu uma bronca nos meninos da sala.”As outras amigas comentam que não gostam do jeito de falar dos meninos. (DC de 26/10/2001)

Em jogo estava não só a concepção das meninas sobre assumir ou não o desejo, como as possibilidades de sua expressão naquela cultura escolar específica. Algumas das garotas poderiam estar rejeitando a sexualização das relações porque só conseguiam percebê-la em um contexto em que eram reduzidas a objeto do desejo deles.

A rejeição e a intensidade da reação aos nomes pelos quais eram chamadas dependia também de como cada menina vivenciava seu corpo e sua sexualidade: o que poderia parecer como uma brincadeira erótica para uma poderia ter para outra um cunho agressivo. Os meninos também dificultavam o entendimento delas porque utilizavam os xingamentos assim como elas utilizavam os tapas, tanto como aproximação, como para ataque em situações de raiva. Para algumas garotas, descrever os xingamentos parecia uma forma de auto-afirmação; já para outras, era motivo de vergonha e quaisquer referências públicas sobre seu corpo de menina virando mulher apresentavam um caráter de “malícia e baixaria”. A ambigüidade de sentimentos das meninas (inclusive para consigo mesmas) tornava impossível para os meninos saber quando elas ficavam com raiva ou quando gostavam, porque a reação era igualmente agressiva. Apenas quando os xingamentos vinham mesclados com declarações amorosas não provocavam a mesma raiva que os demais, como no caso de Bruna.

Jorge, Bruna e Sabrina, todos da 4ª série, passam o recreio envolvidos em uma brincadeira. As duas meninas pulam e riem enquanto Jorge vai até a quadra de futebol, onde estão os meninos da 4ª e 5ª série, escolhe um e o arrasta até as meninas. Em seguida, após responder se escreveu ou não o bilhete para Bruna, é levado de volta por Jorge. Chego em Bruna e pergunto o que faziam e ela me conta, bem entusiasmada, que achou uns bilhetinhos na mesa dela escrito “Hopi Hari e xuc-xuc” [Hopi Hari foi um lugar para onde haviam viajado dias antes com toda a turma] e ela queria saber quem escreveu, suspeitando de um garoto da viagem. E me dá a entender ter

ocorrido um clima amoroso ou até a ter “ficado” com um garoto. (DC de 21/09/2001)

A mesma garota, Bruna, que neste momento brinca com os nomes atribuídos a ela, em outras situações ficava brava e batia nos meninos quando lhe diziam “xuc-xuc” em referência aos seus seios grandes. Com atitudes tão diferenciadas, Bruna expressava o controle sobre sua sexualidade e interesses amorosos, questionando o papel de objeto sexual. Durante as entrevistas, quando perguntadas se queriam mudar algo na relação com os meninos, era exatamente a linguagem o aspecto mais denunciado, a exemplo das falas de Luciana, da 3ª série, que criticou Ricardo como “o mais malicioso” e também o Lucas porque “chama a gente de várias coisas que a gente não gosta.” Ou, ainda, na reclamação de Kátia, da 3ª série, que gostaria que “eles parassem de falar palavrão [...] e fossem mais educados com as meninas.” (E. de nov.2001)

Um olhar possível sobre os xingamentos masculinos que se davam através de uma linguagem sexualizada é que eles expressavam relações de poder e graus distintos de violência simbólica. Saffioti (1994) designa como violência de gênero as diferenças que se expressam em conteúdos de gênero antagônicos e vão além, ao expressarem diferenças convertidas em hierarquias e poder. Em meu estudo, observei que, mesmo as meninas mais sexualizadas incomodavam-se com as designações dadas pelos garotos e sentiam-se constrangidas, pois seus interesses podiam não ser os mesmos dos meninos no momento em que os faziam. Aliás, as meninas dificilmente utilizavam termos semelhantes para falarem com eles ou designá-los, e o fato de participarem do erotismo de uma situação não significava, para elas, compactuarem de uma determinada linguagem sobre si mesmas e contra isso se revoltavam.

As questões da linguagem e do conflito demandam uma reflexão séria a ser realizada pelas escolas, dado o papel crucial que ambos desempenham na construção das identidades de gênero. Aguiar (2000) explicita a relevância do papel do conflito como aspecto da

intersubjetividade, ao discutir o processo de formação da consciência pelas relações de mediação. É a mesma intersubjetividade que significa, para Smolka, Góes e Pino (1995, p.22) “o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, num mundo público de significação”. Se pensarmos que as crianças, neste processo relacional, estão construindo identidades de gênero e que o embate através da linguagem na escola Luísa Mahim estava preferencialmente sob controle dos meninos, podemos dizer que tais relações configuravam-se para elas como uma espécie de violência de gênero.

Há autores que argumentam que a linguagem reflete poder e dominação e que esse tipo de insultos tem por efeito bloquear a proximidade entre meninos e meninas. (ADLER; ADLER, 1984; EDER, 1995; VOSS, 1997). Nas palavras de Gendron (1994, p.463) “a violência não é apenas um meio de controle de um indivíduo sobre outro, como também um meio de controle de um grupo sobre outro e de uma sociedade sobre dado grupo.” Os xingamentos recebidos pelas meninas, como os tapas recebidos pelos meninos, manifestavam uma similitude de resultados: se cada agrupamento maximizava determinadas características do que considerava fator de aproximação, mas que provocava forte rejeição e possível reação no outro, ampliavam-se as tensões nas relações de gênero. Esses tipos de “brincadeiras” ou “provocações” através de palavras ofensivas e tapas, a meu ver, não só constroem sentidos antagônicos de identidades de gênero, como provocam o afastamento entre crianças e, por isso, necessitam ser problematizados pelos agentes escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu inserir-se no movimento que vem sendo realizado no interior da sociologia da educação, no sentido de situar a criança como um tema de estudo sociológico não menos importante que outras categorias sociais. Apesar de inserir as crianças na totalidade social em que tudo se relaciona, e na temporalidade que permeia os sentidos da ação humana, esse trabalho reflete a preocupação com a categoria social da infância como um espaço social jamais vazio, espaço onde determinadas crianças passam, que sucessivamente é preenchido por novas gerações. Esse olhar sobre a infância não se reduz também a uma descrição de suas práticas, mas busca compreender as interações em uma determinada cultura infantil, suas estratégias, seus dilemas e seu jogo de influências recíprocas com o mundo adulto. Gostaria de destacar a dificuldade de encontrar bibliografia nacional sobre o tema remete a uma necessidade urgente de pesquisas sobre as crianças de 7 a 10 anos e suas experiências nas relações de gênero, não só na escola, como na vizinhança e em outros espaços de sociabilidade, a exemplo de pesquisadores(as) de outros países.

A opção de estudar o espaço do recreio, pedagogicamente considerado irrelevante, revelou a existência de um pulsante universo infantil, de risos e lágrimas, de invenções e tradições, de disputas e submissões, que me permitiu (re)conhecê-lo como um intenso espaço de vivência das relações de gênero. Os referenciais teóricos disponíveis no momento pela sociologia da educação em parte contribuíram, em parte apresentaram lacunas que, na medida do possível, busquei contemplar em um enfoque multidisciplinar. Cabe ressaltar o campo da antropologia em sua especificidade etnográfica, que, ao me embasar para ir a campo, tinha para mim uma tônica maior como método de pesquisa, mas que ganhou em dimensão durante as observações de campo e o processo analítico, pela preocupação com o sujeito e as múltiplas significações decorrentes da complexidade com que me deparei. A psicologia, em suas diferentes facetas, deu suporte para a fundamentação teórica sobre as características processuais do desenvolvimento humano, referentes aos aspectos da sexualidade, da

agressividade e da ludicidade. Quando o conflito e escola foram combinados em um recorte de gênero, a análise demandou mais claramente uma intersecção entre os estudos sobre a violência escolar e a violência à mulher. Foi necessário um esforço analítico e de busca na bibliografia internacional, principalmente para aproximar a violência escolar à questão de gênero e reduzir o caráter adultocêntrico da temática da violência à mulher. No processo de “amarração” teórica de diferentes mas relacionados elementos, fui amparada pelos conceitos de Thorne, Nicholson, Connell, Sarmiento, Pinto, Brougère, Costa, Tavares, entre outros. Pela formação marxista estão presentes tantos outros teóricos, inclusive da teoria crítica, que, em um processo de antropofagia intelectual, já não consigo distingui-los e separá-los, mas estão comigo em minha história acadêmica e profissional.

Estruturei minha análise sobre as interações infantis a partir de uma compreensão de que as crianças, espacialmente organizadas em uma separação entre os sexos, com dois terços delas divididas em grupo de meninas ou grupo de meninos, estabeleciam, para além desta divisão, uma prática de conflitos por aproximação, ainda que houvesse em menor intensidade conflitos por oposição. Sobre essas ações me debrucei, procurando decompô-las em momentos, estratégias, sentimentos, temporalidades, preferências lúdicas, identidades individuais e coletivas, etc. E, sobre cada um desses aspectos, dirigi um olhar a partir das categorias de sexo, gênero e relações de gênero, comparando falas, cenas, e resultados de outros pesquisadores e pesquisadoras sobre o tema.

A partir dessa análise, pude chegar a uma possibilidade explicativa sobre o modo como as crianças construíam as intersecções entre conflito e relações de gênero na Escola Luísa Mahim. Percebi, na regulamentação das relações de gênero através dos clubinhos, o resgate de práticas históricas da cidade de São Paulo, para o que me apoiei em Florestan Fernandes e com ele dialoguei. Um dos aspectos que mais me chamou a atenção na experiência dos clubinhos foi a importância atribuída a eles pelas crianças como forma de aproximar ou distanciar os sexos, com uma regulamentação própria, sem intervenção dos inspetores e inspetoras ali presentes, ainda que, a seu modo, cada um deles(as) tentasse

interferir, em processos de negação ou de suporte respeitoso, neste caso eventualmente acrescentando uma ação crítica. No contexto dos clubinhos, quando queriam brincar de modo misto, as crianças rompiam a divisão entre os sexos e relativizavam as fronteiras de gênero, podendo dentro dele brincar de atividades masculinas, neutras e, mais raramente, femininas. Se era a separação entre os sexos o objetivo, o clubinho intrasexo cerrava suas portas e dentro dele as meninas podiam exercer as feminilidades, e os meninos, as masculinidades.

As formas presentes nos conflitos por aproximação davam-se através de atividades turbulentas em díades, tríades ou bandos, em invasões ou provocações verbais e físicas leves ou agressivas, como os xingamentos e os tapas. O recreio era recortado por meninas correndo atrás de meninos e vice-versa, a partir da provocação de retirada de um objeto do outro ou de um toque corporal. Poderia ser também por uma provocação verbal leve ou por um rápido olhar irônico, e lá estavam eles, em ações de em franca perseguição, não raro seguida de empurrões e tapas, num crescendo de agressividade que podia terminar em machucados sem querer ou em propositais atitudes de violência.

Mais complexos eram os conflitos em relação aos episódios de invasão. Em intensidade semelhante às atividades turbulentas, as invasões, quando relacionadas ao futebol, proporcionavam diferentes conflitos, por oposição ou aproximação, tornando necessário um olhar atento sobre cada contexto. A dominação deste esporte sobre o espaço do recreio, com participação majoritária dos meninos, e a ação permanente das meninas sobre ele, davam às relações de gênero um caráter de confronto de poder sobre o que fazer, onde fazer e como fazer na hora do recreio, em um processo criativo, que me pareceu muito sofrido, por parte das crianças. Pude observar estratégias das meninas para disputar os meninos, invadindo as atividades deles para atraí-los para brincadeiras com elas e reações diferenciadas dos meninos a essa ação, ora reclamando, ora cedendo com prazer, em velozes brincadeiras de perseguição. Domínio dos espaços e, particularmente, das quadras, ausência de outras perspectivas com jogos de bola, cultura do futebol e naturalização de uma masculinidade, preconceito à homossexualidade masculina e presença de debates em sala de

aula compuseram elementos importantes para esta reflexão. As ações das meninas em invadir os espaços do futebol provocavam uma integração entre os sexos, mas tinham resultados contraditórios em relação aos antagonismos de gênero, dependendo de como cada criança os vivenciava. Apesar de resultados semelhantes, as invasões dos meninos sobre as atividades delas eram diferentes na forma de aproximação, porque carregavam uma ambigüidade entre atrapalhar, querer entrar na brincadeira ou atraí-las igualmente para brincadeiras consideradas neutras em relação ao gênero. Novamente o medo da homossexualidade, a influências dos colegas do mesmo sexo, o interesse menor das meninas em atraí-los para outras brincadeiras não neutras pesavam sobre as ações dos meninos e tornavam bem difíceis tais aproximações. A ambigüidade deles, quando entravam nas brincadeiras delas (respeitando ou desrespeitando as regras), somada à utilização de provocações verbais leves tornavam confusas para as garotas as opções de ação.

Outras formas utilizadas como mecanismos radicais de interação e aproximação eram os tapas, pelas meninas, e os xingamentos, pelos meninos. Caminhando na linha de uma maior agressividade, porque valiam-se de recursos pouco utilizados pelo outro sexo e sob uma crítica de gênero mais contundente, tapas e xingamentos provocavam distanciamentos. De um modo geral, foram as ações com maior agressividade e até violência, não só pelo conteúdo de gênero colocado nelas, mas pela forte reação desencadeada. O humor exercia o seu papel ambíguo nessas situações, e as relações tornavam-se mais conflituosas. A sexualidade, em toda a sua diversidade ligada à variada faixa etária ou diferente maturação psicológica, combinava-se à polissemia simbólica de gênero e permeava as radicais provocações verbais e físicas, ora sendo motivo de atração, ora de repulsão. Relações de poder, sentimentos de vitimização feminina, preconceito expresso em palavras e erotização das relações entremeavam-se em um “caldo” explosivo e alimentavam as reclamações e antipatias mútuas, construindo e reforçando antagonismos de sexo e de gênero.

Mas, se é possível que as ações conflituosas distanciem meninos e meninas, porque podem atingir um grau de oposição e de agressividade, pode perceber que as ações

conflituosas poderiam servir a outras finalidades, ao menos na escola pesquisada por mim. Foi a partir de uma análise minuciosa das tramas subjacentes aos conflitos – em elementos que se assemelhavam a peças de um quebra-cabeça – que pude configurar o que designei como uma *sociabilidade do conflito*, cujo conteúdo expressava-se através dos *conflitos por aproximação*. Este conflito poderia exacerbar, nas atividades, as diferenças de atributos de gênero ou de separação entre os sexos, como também poderia ser o mecanismo utilizado pelas crianças para, no mínimo, transformar um contexto de separação radical entre meninos e meninas em uma vivência conjunta (com todas as conseqüências que poderiam advir dela), e, no máximo, conduzir a uma superação com possíveis relativizações ou rupturas no que se refere ao gênero.

Todas essas ações das crianças demandavam ações dos adultos, às vezes homogêneas, no que se referia à sexualidade, às vezes diversificadas, a depender da visão que o adulto em questão expressava sobre as relações de gênero e a escola, como no caso dos clubinhos e dos conflitos de modo geral. O exemplo do futebol é representativo de como pode ocorrer a intersecção entre as relações de gênero infantis e a instituição escolar. No início do ano havia uma gestão que dispunha sobre o uso das quadras de futebol: formalmente, por série, em que cada uma das séries utilizava um dia da semana, e, informalmente, por gênero, derivada das relações de poder entre meninos e meninas na hora do recreio. Essa problemática foi aguçada após a inauguração da quadra poliesportiva, e sensibilizou uma professora que a levou para a sala de aula, onde foi produzida uma reflexão, a meu ver, de acordo com as necessidades das crianças, sobre a regulamentação do uso das quadras sob a ótica das relações de gênero. Por outro lado, foi possível perceber um problema crucial vivido pelas crianças – as conseqüências desagradáveis resultantes da prática de tapas e de xingamentos – que cada sexo tentava contornar, suportando ou tentando negociar por conta própria no cotidiano da escola.

Ao me propor essas reflexões, não estou baseada no desejo, que penso ser absurdo, de almejar suprimir a agressividade nas relações infantis, mas no de refletir sobre as ações

possíveis de serem implementadas em relação às suas formas de manifestação, por considerá-la, a exemplo de Olivier (2000, p.11) “como modo de expressão e de comunicação, para que a criança seja progressivamente capaz de situá-la em suas relações com os outros, trazendo, assim, respostas às interrogações que a violência provoca.” De modo mais abrangente, considero importante pensar no papel da instituição escolar, não no sentido de intervir através de proibições, mas de administrar o espaço de maneira propositiva no que se refere às relações de gênero, levando em consideração, também, as práticas infantis (re)construídas no cotidiano escolar.

A importância da gestão dos espaços, da reflexão sobre a linguagem e sobre a relação entre cultura lúdica infantil e escola são temas que não estão desvinculados de uma política de sexualidade e de vivência corporal que, permeados pelas relações de gênero, são, a meu ver, no espaço do recreio, a expressão das necessidades infantis. Deste mergulho, penso ter trazido à tona um pouco de uma cultura infantil em particular e também uma caracterização da escola como espaço contraditório, mas que pode desenvolver diferentes ações em relação às necessidades das crianças e, assim, contribuir para que esta vivência inclua espaços para a crítica às desigualdades sociais e aos preconceitos em relação às questões de gênero e a todas as demais diferenças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABECASSIS, Maurissa et al. Mutual Antipathies and Their Significance in Middle Childhood and Adolescence. **Child Development**, vol 73, n.5, p.1543-1556, september/october. 2002.
- ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**: antologia. São Paulo: Summus, 1983.
- ABRAPIA. www.abrapia.org.br/homepage/tipos_de_violenca/tipos_de_violenca.html acessado em 07/04/2004
- ADLER, Patrícia.; ADLER, Peter. The carpool: a socialization adjunct to the educational experience. **Sociology of education**, n.57, p.200-10, 1984.
- ADLER, Patrícia; Adler, Peter. Dynamics of Inclusion and Exclusion in preadolescent Cliques. **Social Psychology Quarterly**, vol.58, Issue 3, p.145-162, sep. 1995.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p.125-142, julho/2000.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (E) Homens na educação física. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli E.D.A de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus Editora, p.99-110, 1995.

- ANYON, Jean. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p.13-25, maio. 1990.
- APPLE, Michel . **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- APPLE, Michel. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARCHER, J. Childhood gender roles: social context and organization. In McGURK H. (Ed) **Childhood Social Development**, (Contemporary Perspectives), London: Lawrence, p. 31-60, 1992.
- ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (orgs.). **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ASSUNÇÃO, L.; PEREIRA, M. M. S. Gênero e docência: olhares e interfaces. In: **Seminário Docência, Memória e Gênero**. São Paulo: Ed. Plêiade, 1997.
- ASSUNÇÃO, Maria M. S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARROSO, Carmen L. M. Diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.21, p.47-60, jun.1977.

- BELLOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão:** o descondicionalismo da mulher. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERALDO, Katharina E.A. **Gênero de Brincadeiras na Percepção de Crianças de 5 a 10 anos.** 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BERNARDES, Nara. M.G **Crianças oprimidas:** autonomia e submissão. 1989. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, p.19-32, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Lês expériences ludiques dès filles et dès garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. **Filles et garçons jusqu'a l'adolescence. Socialisations différentielles.** Paris: Harmattan, 1999.
- CAIRNES, R. et al. Growth and aggression: childhood to early adolescence. **Developmental Psychology**, 25, p.320-330, 1989.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1 p.123-140, jan/jun. 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Escola e Relações de gênero: explorando as causas do fracasso escolar de meninos e rapazes. São Paulo: USP, 2001. 25p. Relatório. Mimeo.
- CARVALHO, Marília P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.121, jan/abril. 2004. No prelo.

- CARVALHO, Sumaya P. **Sexualidade, educação e cultura: instantâneos de escolas de Cuiabá e Várzea Grande**. Cuiabá, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso.
- CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children, **Childhood Sage Publications**, London, Thousand oaks and New Dehli, vol. 9(4) p.477-497, 2002.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad. In: OLAVARRIA, José; VALDÉS, Teresa (eds.). **Masculinidad/es: Poder y Crisis**. Santiago de Chile: Ísis Internacional, **Ediciones de las mujeres**, n.24, jun.1997.
- CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS lei aprovada pela Assembléia das Nações Unidas, em 20/11/1989.
- CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, 16, p.197-220, 1990.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 3.ed. 2003.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CRUZ, Tânia M. **O olhar do espelho: práticas feministas em São Bernardo do Campo**. 1996. 214 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- DANTAS, Heloysa de S.P. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, p.43-51, 1997.

DA ROS, Silvia Zanatta. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, p.139-156, 2. sem. de 1994.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, p.163-192, jan/jun. 2001.

DELAMONT, Sara. **Os papéis sexuais e a escola**. 2.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

DELFOS, Martine F. **Me escuchas?** Como conversar com niños de cuatro a doce años. Bernard Van Leer Foudation, 2001.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos orais. In: FARIA, Ana L.G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DODGE, K. A; COIE, J.D. Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peers groups. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, p.1146-1158, 1987.

DUNLEY, Gláucia. O capital da libido. In: DUNLEY, Gláucia (org.). **Sexualidade e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, p.21-67, 1999.

EDER, D. **School Talk: Gender and adolescent culture**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1995.

ELEY, Thalia; LICHTENSTEIN, Paul; JIM, Stevenson. Sex differences in the etiology of aggressive and nonaggressive antisocial behavior: results from twin studies. **Child Development**, v. 70, n.1, p.155-168, january/february. 1999.

ENETT, S.T.; BAUMAN, K.E. Adolescent social networks: School, demographic, and longitudinal considerations. **Journal of Adolescent Research**, 11, p.194-215, 1994.

- ENGUIITA, Fernández M. **Poder y participación el sistema educativo:** sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona: Paidós, 1992.
- EPSTEIN, Debbie et al. Boys and Girls come out play – Making masculinities and femininities in School Playgrounds. In: Mans and masculinities. **Sage Publications**, vol. 4, n. 2, october. 2001 p.158-172.
- ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ‘ethnography’?** Antropology and Education Quaterly, [s.l.]1984.
- ESCOLA OFICINA LÚDICA www.escolaoficialudica.com.br/ acessado em 04/04/2004
- ESPELAGE, Dorothy L.; HOLT, Melissa K.; HENKEL, Rachel R. Examination of peer-group contextual on Aggression during early adolescence. **Child Development**, v.74, n.1, p.205-220, January/February. 2003.
- FABES, R.A.; EISENBERG, N. Young Children cog with interpersonal anger. **Child Development**, v.63, p.116-128, 1992.
- FERNANDES, Florestan. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. In FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2.ed., p.153-258, 1979.
- FIGUEIREDO, Márcio. X. B. **O corpo:** da infância à sala de aula. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRÍOLI, Paula Maria de Almeida. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa, 1987.

GENDRON, Colette. Violência e assédio sexual. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n.especial, p.462-472, out.1994.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GRACIANO, Marília S; GUARIDO, E. Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.21, p.15-40, jun. 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.93-107, jan/jun. 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.21-39, julho. 2001.

HALLINAN, Maureen; TUMA, Nancy B. Classroom effects on change in children's friendships. **Sociology of Education**, 51, (1978), p.270-282.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: principles in practice. Tavistock: Publications London and New York, 1983.

HANNA, Judith Lynne. **Disruptive School Behavior**: Class, race, and Culture. New York: Holmes and Meier, 1988.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an anthropology of children. **Childhood**, SAGE PUBLICATIONS, London, Thousand Oaks and New Dehli, v. 8(4), p.501-517, 2001.

- HARTUP, W.W. et al. Conflict and friendship patterns in middle childhood: Behavior in a closed field situation. **Child Development**, v. 56, p.445-454, 1993.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HUBBARD, Julie A. Emotion expression processes in Childrens' Peer Interaction: The role of peer rejection, Agression, and Gender. **Child Development**, v.72, n. 5, p.1426-1438, 2001.
- HUDLEY, Cynthia et. al. Multiple Perceptions of Children's Agression: Differences across neighborhood, age, gender, and perceiver. **Psychology in the Schools**, v.38(1), p.43-56, 2001.
- JARES, Xesús R. El lugar Del conflito em la organizacion escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.15, p.61-67, septiembre-diciembre. 1997.
- KEHILY, Mary J. et al. Private Girls and Public Worlds: producing feminities in the primary school. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v.23, n.2, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, p.105-128, 2. sem.1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brincadeira e a Educação**, São Paulo: Cortez Ed., p.13-43, 1996.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 41-59, julho/2002.
- KUPERMANN, Daniel. Afinal, o que fazer com o Juquinha? In: DUNLEY, Gláucia (org.). **Sexualidade e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, p.69-126, 1999.
- LEPPÄNEN, Jukka M.; HIETANEN, Jari K. Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. **Scandinavian Journal of Psychology**, 42, p.429-435, 2001.

- LEUNG, M.C. Social cognition and social networks of chinese schoolchildren in Hong-Kong. **Dissertation Abstracts International**, 54 (12B), 1994.
- LOPES, Eliane. M.T. Pensar categorias em história da educação e gênero. In: ROSEMBERG, F. (org.). **Mulher e Educação. Projeto História (11)**, São Paulo: EDUC, p.19-29, nov. 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da educação sob a perspectiva do gênero. ROSEMBERG, F. (org.). **Mulher e Educação. Projeto História (11)**, São Paulo: EDUC, nov. 1994.
- MACCOBY, Eleanor E. Gender as a Social Category. **Developmental Psychology**, v.24, n.6 p.755-765, 1988.
- MACCOBY, Elena E. Gender and relationships: A developmental account. **A Psychologist**, 50, p.513-520, 1990.
- MARTINS, José de S. Martins. Memória de Moleques de Rua. Resenha de FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Vozes, 2. ed. 1979. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.31, p.102-103, dez.1979.
- MARTINS, José de Souza (coord.). **O massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MEIRELLES, Cecília. **Escolha o seu sonho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MILLER, Peggy. Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. In: **Language socialization across cultures**, New York: Cambridge University Press, 1986.

MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1984.

MUZSKAT, Malvina Ester. Violência de gênero e paternidade. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. V.; MEDRADO, Benedito (orgs.). **Homens e Masculinidades**. São Paulo: Ed. 34, p.215-233, 1998.

NAFFAH, Alfredo. **Psicodramatizar**. Ensaios. 2.ed. São Paulo: Ágora, 1990.

NARODOWISKI, Mariano. Adeus à infância e à escola que a educava. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto de globalização**. Petrópolis: Vozes, p.172-177, 1998.

NECKERMAN, H. J. A longitudinal investigation of the stability and fluidity of social networks and peer relationships of children and adolescents. **Dissertation Abstracts International**, 53, 1992.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. Sings: **Journal of Women in Culture and Society**. Chicago, v.20, n.1, p.79-105, 1994.

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

OLIVIER, Jean. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ORTEGA Y GASSET, José. Idea del teatro In: **Obras completas**, tomo VII, Madrid: Alianza Editorial Revista de Occidente, p.439-501, 1983.

OSWALD, Hans et al. Gaps and Bridges: Interactions Between Girls and Boys in Elementary School. **Sociological Studies of Child Development**, v.2, Greenwich, Conn.: JAL PRESS, p.205-223, 1987.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: SARMENTO, M; PINTO, M. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, p.33-73, 1997.

POSTER, Mark. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar,1979.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REIS, José T. **Cenas familiares: psicodrama e ideologia**. São Paulo: Ágora,1991.

REIS, José T. Família, Emoção e ideologia. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RIBEIRO, Márcia M. Gurgel. O olhar da criança sobre si mesma. In: **Educação em Questão**, Natal, v.8, nº1, p.100-120, jan./jun., 1998.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico: (1982-85)**. Documento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Theresa. **Mulher e educação formal no Brasil: o estado da arte e bibliografia**. Brasília: IEP: REDUC, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.62-74, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: ROSEMBERG, F. (org.). **Mulher e Educação. Projeto História (11)**, São Paulo: EDUC, p.7-18, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, 198. jan/jun. 2001.

- RYAN, A M. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. **Child Development**, v.72, p.1135-1150, 2001.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de gênero no Brasil atual. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n.especial, p.443-461, out.1994.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan/jun. 2001.
- SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In SARMENTO, M.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, p.9-29, 1997.
- SHELDON, Amy. Conflict talk: sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. **Merrill Palmer Quarterly**, 38 (1992): p.95-117.
- SILVA, Maria Alice Setúbal Souza; GARCIA, Maria Alice Lima; FERRARI, Sônia Campaner Miguel. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez:/CENPEC, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SIROTA, Regine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SMOLKA, A.; GOES, M.C.R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão persistente. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P; ALVAREZ, A. **Sociocultural studies of mind**. New York: Cambridge University, 1995.
- SPOSITO, Marília Pontes – Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan/jun 2001

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. 3. ed. New Jersey: Rutgers University Press, 1997.

UNDERWOOD, Marion K. et. al. An Experimental, Observational Investigation of Children's Responses to Peer Provocation: Developmental and Gender Differences in Middle Childhood. **Child Development**, v.70, n.6, p.1428-1446, november/december. 1999.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOSS, Laurie Scarbrough. Teasing, disputing and playing. **Gender & Society**, v.11, n.2, april. 1997, p.238-256.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WELLESLEY College Center for Research on Women, **Como las escuelas estafan a las niñas: un estudio de las principales investigaciones en torno a las niñas y la educación**. Washington, American Association of University Women Educational Foudation, 1992.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XIE, H.; CAIRNS, R.B.; CAIRNS, B.D. Social networks and configurations in inner-city schools: Agression, popualrity, and implications for students with EBD. **Journal of Emotional and Behaviorial Disorders**, 7, 147-155, 1999.

ZAIDMAN, Claude. A administração escolar do regime misto na escola primária. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n.especial, p.349-357 out.1994.

ZAIDMAN, Claude. **La mixité à l'école primaire**. Paris: L'Harmattan, 1996.

8. APÊNDICES

8.1 Roteiro semi-estruturado para entrevista com inspetores(as)

a) Quais as orientações gerais recebidas da direção e coordenação pedagógica em relação a ação no recreio? Há reuniões de trabalho entre inspetor(as)? Como funcionam, em qual frequência e o que discutem.

b) O que lhe chama a atenção no cotidiano das crianças no recreio.

c) Para você o que significa “Coisa de menino e coisa de menina”?

d) Como se dão as relações de poder entre meninos, entre meninas e entre ambos? Quais os conflitos mais comuns? Como são resolvidos? Comente sua ação.

e) O que as crianças procuram fazer escondido? Fale das regras, proibições, etc.

f) Como as crianças vivenciam a sexualidade na escola? Como a escola lida com essa questão?

g) Há crianças que chamam a atenção de vocês? E são destaque entre as crianças? Por que se destacam?

h) Há brincadeiras favoritas e como fazem. Fale sobre o futebol.

i) O que meninos e meninas fazem no recreio? Com quem fazem estas ações? Para você, há algo que as meninas gostariam de fazer e que não fazem e vice-versa.

j) Comente as atividades mistas e as atividades separadas por sexo.

k) Fale sobre a linguagem entre as crianças.

l) Há questões que envolvem o preconceito de raça, classe, opção sexual, aparência, e outros?

8.2 Roteiro semi-estruturado para entrevista com as crianças

a) Significados de ser menino ou menina. Vantagens e desvantagens de ser um ou outro. Como é a linguagem de cada um;

b) Na aula ficam intercalados: por que acontece isso; é bom ou não; como os grupos são montados; problemas que ocorrem; se a professora deixa escolher fazem grupos mistos ou separados;

c) Relações afetivas e sexuais: ficar, namorar, sexualidade. Significado de homossexual. Comentários próprios e de colegas. Observar comentários sobre alguém ser chamado de “homossexual”, “lésbica”, “sapatão”, “viado”, “bicha” : os porquês, reação das crianças, etc.;

d) Brincadeiras favoritas no recreio: quais são, com quem fazem, problemas;

e) Preconceito: significado, se já viveu, qual e o que fez. Crianças negras: se acaso sofreu discriminação e como foi;

f) O que acha do espaço do recreio. Futebol: comentários gerais, se gosta, se joga, etc.;

g) Se fora da escola, tem experiências diferentes das que vive ali: quais e como são.

h) Se as relações entre meninos e meninas estão boas e o porquê. Se gostaria de mudar algo nas relações entre meninos e meninas e o porquê;

8.3 Questionário por escrito para as meninas⁵⁷

Na escola, você já foi xingada por alguém ou excluída de algum grupo por preconceito?

() sim () não

Se sim, continue preenchendo os motivos listados abaixo:

() sim, por ser menina

() sim, por agir diferente da maioria das meninas e não ser aceita por elas

() sim, por ser considerada negra

() sim, por usar cores, objetos OU roupas considerados de menino

() sim, por ser considerada homossexual

() sim, por ser considerada pobre

() OUTRO. O Quê? _____

⁵⁷ Este questionário e o que se segue foi produzido por mim, a partir das observações de campo e após as entrevistas. Foi aplicado a meninos e meninas em sala de aula, de forma anônima e individual

8.4 Questionário por escrito para os meninos

Na escola, você já foi xingado por alguém ou excluído de algum grupo por preconceito?

() sim () não

Se sim, continue preenchendo os motivos listados abaixo:

() sim, por ser menino

() sim, por agir diferente da maioria dos meninos e não ser aceito por eles

() sim, por ser considerado negro

() sim, por usar cores, objetos OU roupas considerados de menina

() sim, por ser considerado homossexual

() sim, por ser considerado pobre

() OUTRO. O Quê? _____