

PERUCA “ROSINHA” É COISA DE “MULHERZINHA”: TENSÕES E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS

"ROSINHA" WIG IS "MULHERZINHA" THING: TENSIONS AND REPRESENTATIONS OF GENDER IN INITIAL YEARS

Claudia Jorge de Freitas²³

Jonê Carla Baião²⁴

Resumo

O artigo traz a análise²⁵ de uma cena do cotidiano de uma escola pública, onde a partir das contribuições dos estudos de gênero, objetiva-se compreender como as crianças constroem suas representações acerca dos papéis de gênero nas relações com seus pares. A metodologia considera aspectos da pesquisa etnográfica e da análise de narrativas em uma perspectiva socioconstrucionista, possibilitando-nos a compreensão do processo de construção das identidades sociais dos sujeitos, onde as conclusões apontaram que, mesmo em um espaço normativo como a escola, a relutância irrompe e inscreve nos corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, às sexualidades e outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações sociais.

Palavras-chave: Papéis de gênero. Representações. Identidades. Escola.

Abstract

The article presents the analysis of a scene from the daily life of a public school, where, based on the contributions of the gender studies, the objective is to understand how children construct their representations about gender roles in their relationships with their peers. The methodology considers aspects of ethnographic research and narrative analysis from a socioconstructionist perspective, allowing us to understand the process of construction of the social identities of the subjects, where the conclusions pointed out that, even in a normative space such as school, reluctance erupts and inscribes in the bodies, other possibilities of saying and giving directions to the genres, sexualities and other identity processes that are at stake / dispute in social relations.

Keywords: Gender issues. Representations. Gender roles. School.

²³ Pedagoga. Psicopedagoga. Professora de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da SME/RJ. Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAp-UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Área de Pesquisa: Estudos de Gênero e Cotidiano Escolar. E-mail: claudyageorge@gmail.com – Telefone: (21) 99338-9656.

²⁴ Doutora em Letras – PUC-Rio. Professora Adjunta da UERJ no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAp-UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Identidades de Gênero e Ensino, Formação de Professores e Ensino da Língua Materna. E-mail: jonebaiao@gmail.com; Telefone: (21) 972660-1048.

²⁵ Parte de um Projeto de Pesquisa em andamento com financiamento próprio.

A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade²⁶

A escrita deste texto²⁷, surgiu a partir da observação de uma cena do cotidiano na sala de aula de uma escola de Ensino Fundamental I no município do Rio de Janeiro, onde um aluno, que apresenta conflito identitário com o gênero que lhe fora atribuído no nascimento (masculino), suscita tensões em suas interações, com alguns de seus pares, tornando-se vítima tanto da violência verbal, quanto, física no que diz respeito às questões de gênero. Ele é aluno nesta escola, desde a educação infantil. Com o intuito de preservar sua identidade e dos demais que participaram da mesma, foram criados nomes fictícios.

Petro, tem nove anos, é aluno do 3º ano. Petro apresenta (dentro das características heteronormativas de gênero) um jeito “afeminado” (segundo alguns que com ele convivem). Ele gosta de brincar com as meninas, de caracterizar-se como elas e de agir como elas. Por conta de suas atitudes, é visto como elemento tensionador, possibilitando conversas entre o corpo docente acerca das questões de gênero.

No relacionamento com seus colegas, em algumas situações, é pejorativamente chamado pelos mesmos (principalmente pelos meninos) de “viadinho”, “bicha”, “bichinha”, entre outros. Esse fato o entristece, levando-o em determinadas ocasiões, a tornar-se introspectivo, ou, agressivo. E quase sempre ouvimos esse tipo de discurso preconceituoso no espaço escolar. Isso às vezes é encarado como brincadeira por parte das crianças, no entanto, são palavras que expressam discriminação com aqueles que “fogem” aos padrões da heteronormatividade, e que merecem “atenção crítica que desconfie da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos” (LOURO, 2003, p.50).

Petro costuma utilizar-se de alguns artefatos - considerados femininos pelo padrão heteronormativo – como: perucas, maquiagem e saias. Não são raros os momentos em que se “exibe” com eles no espaço escolar. Nesse caso, incorre o que

²⁶ Verso 9 e 10 da música “Não recomendado”, do cantor Caio Prado/2017.

²⁷ É parte de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento.

Butler conceitua como performatividade de gênero, ou, gênero performativo: “o gênero é performativo, isto é, conforma a identidade que supõe ser” (BUTLER, 2007, p. 84). Para Petro, o fato de usar esses artefatos, conformam o que sua identidade lhe diz como natural, já que para ele não há nada demais nisso.

Sendo assim, escolhemos um desses momentos para apresentar neste artigo, buscando através dos estudos de gênero, compreender como as crianças constroem suas representações acerca dos papéis de gênero nas relações estabelecidas com seus pares, refletindo sobre as tensões que surgem a partir das situações que ocorrem no ambiente escolar, observando-os através de uma visão que nos possibilite perceber esses papéis como atributos construídos, organizados e sustentados culturalmente, em processos que levam em consideração, valores e significados atribuídos aos modos de ser menino e menina no espaço escolar.

Não tenha compaixão. Diga não à aberração!²⁸

O atual cenário brasileiro, perante os debates acerca das questões de gênero na escola, faz com que pensemos na emergência em refletir a importância da educação sobre as concepções de gênero, suas representações, e a forma de como estes processos se dão sobre os corpos, principalmente das crianças nos anos iniciais nas escolas.

Pensar a escola como um espaço onde acontece o convívio com a diversidade, é sobretudo compreender que este será um espaço de encontro, mas, também de desencontros, confrontos e tensões, principalmente, quando alguma dessas crianças, resolve transgredir ao padrão de gênero que lhe foi atribuído (ao nascer), bem como imposto (pelas relações sociais que vivencia). Sobre isso, Louro destaca:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes (...)E todas essas lições são

²⁸

Versos 21 e 22 da Música “Não recomendado” do cantor Caio Prado/2017.

atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças (LOURO, 2014, p. 65).

Sendo assim, a escola, vista como um espaço de interações, deve também ser vista como um espaço que abriga toda uma diversidade de sujeitos, seja de classes sociais, de etnias ou de gêneros diferentes que ali convivem, logo, precisa ser compreendida como uma instituição que possui um papel de grande importância na produção de práticas que colaboram no processo de constituição da identidade desses sujeitos, contribuindo para que os indivíduos que nela convivem, aceitem, ou, resistam a diversidade que nela se faz presente, seja através de seus espaços, suas ações ou mesmo de discursos (ditos, simbólicos ou codificados) que podem vir a agregar, ou, segregar, unir, ou separá-los.

No que diz respeito às classificações binárias, dentro de uma concepção biológica (menino/menina), quanto à construção de suas identidades, a escola ainda tem uma atribuição, quiçá uma das mais importantes, no entanto, ela tem cometido alguns equívocos, como Louro nos aponta:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa “o lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e meninas (...) aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2014, p.62).

Isso nos alerta para que vejamos a escola como um *lócus* onde as questões de gênero estarão presentes, seja de modo implícito, ou, explicitamente no seu dia-a-dia, nas relações que ali intercorrem, sejam elas relacionadas à professores e alunos/alunas, à alunos/alunas (entre si), ou destes em relação aos demais profissionais deste espaço.

Quanto às “diferenças, distinções, desigualdades...a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 2014, p. 61). Cabe dizer que, em todos esses casos, serão pautados e caracterizados em padrões heteronormativos, tanto no que se refere ao controle, como a regulação, e ainda a normatização de seus corpos. Isso nos leva a

questionar de como a escola pode se revelar como um espaço de produção e reprodução do preconceito, da discriminação e das desigualdades contribuindo tanto para a constituição, como, para a consolidação dos estereótipos, dos mitos, dos tabus, das crenças e conseqüentemente de possíveis preconceitos atrelados ao conceito de gênero.

Para melhor compreender do que aqui se fala, é importante que se traga o conceito de gênero. Esse conceito foi evidenciado pelo movimento feminista, com a intenção de fazer uma distinção entre outros termos, como sexo, sexualidade e gênero: O *sexo* como sendo relacionado as características particulares nos padrões biológicos (homem e mulher), a *sexualidade* como sendo ligada a orientação sexual (afeto) e o *gênero* (feminino e masculino), não em uma classificação binária, mas, como uma construção socio-histórico-cultural que segundo Scott:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (SCOTT, 1994, p. 13).

Sendo assim, o conceito de gênero estaria relacionado à inconformidade pela correlação direta do papel sexual e social dos sujeitos com suas características biológicas nos padrões da anatomia humana, desprezando as influências históricas e culturais do contexto vivenciado por estes. Esse passo foi muito significativo para a garantia de direitos mais unânimes, igualitários, no que diz respeito ao rompimento da hegemonia e da hierarquia entre os “sexos”, como nos explica Louro:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 26).

A vista disso, compreender que os comportamentos dos sujeitos não são

determinados, e nem têm suas determinantes a partir de suas características biológicas, mas, pela representação sócio-histórico-cultural, temos nas representações sociais, uma possibilidade para explicar os fenômenos que se dão no espaço escolar, já que estes estão relacionados a influência da comunicação dos conceitos repassados, dos símbolos veiculados, dos discursos articulados, das práticas interacionais e dos significados compartilhados sobre a ideia de sexo, sexualidade e dos papéis sociais e sexuais da vida cotidiana. Sobre isso:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2014, p. 32).

O fato que passaremos a relatar, nos dão uma ideia do quanto a escola representada por seus atores, é um contexto cultural importante para a percepção de preconceitos e exclusões acerca das questões de gênero e das relações de poder que as cercam.

Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!²⁹

Para que possamos entender o contexto no qual essa narrativa foi produzida, vale dizer, que, embora a turma 1302 conte atualmente com 34 alunos, no referido dia, apesar da turma estar quase completa, apenas sete pessoas participaram diretamente das narrativa trazidas para a análise: a professora Cléa, os alunos Petro (aluno da turma 1303, que apresenta conflito identitário de gênero), Michel, Mozart, Marta e Mariana (ambos alunos da 1302). Antes que essa narrativa tivesse início, segundo a professora, estava ocorrendo uma atividade de rotina (chamada no diário de classe):

Professora: ((na sexta-feira, fui surpreendida com a entrada de Petro em minha sala. Ele usa uma longa peruca rosa. Posso observar que está um tanto quanto

²⁹

Versos 12 e 13 da Música “Não recomendado” do cantor Caio Prado/2017

acanhado no momento em que adentra o ambiente, mas percebo também o quanto está feliz)).

Petro: ((chega na porta da sala, sorri e para)).

Professora: ((do caminho que faz da porta até a minha mesa, percebo alguns risos e comentários pejorativos de alguns de meus alunos)).

Michel: hh... “bichinha mesmo”.

Mozart: hh... “é um viadinho”.

Petro: ((caminha até minha mesa. Se vira para eles e em seguida me olha atentamente. Observa em silêncio)).

Professora: ((alguns outros alunos e alunas balançam a cabeça discordando e entreolhando-se acerca da atitude de Petro. Sou obrigada a intervir com algumas palavras acerca dos comentários e risos. Petro me observa atentamente enquanto falo. Início uma breve conversa informal com meus alunos sobre respeito, diversidade)).

Professora: “não entendi o porquê dos risos e do que estão chamando o Pablo”.

Michel: “ah, tia! Eu hein! Fala sério! Homem não usa peruca. Ainda mais ‘rosinha’, que é cor de ‘mulherzinha”.

Mozart: ((fica calado e observa o diálogo)).

Marta: “nada haver, gente... Se ele se sente bem assim, a gente tem que respeitar”.

Mariana: “para de falar isso do garoto. Ele não tem culpa de ser assim”.

Davi: “GENTE, deixa a tia falar”.

Professora: ((faço uma breve fala me prendendo ao fato do quanto precisamos respeitar o outro, das cores serem de uso universal, que veado é um animal e, portanto, não deve ser utilizado como apelido para uma pessoa, e que se o Petro se sente bem usando uma peruca, isso não acarreta mal algum. Relato, ainda, o fato de alguns homens possuírem o cabelo longo. Digo que acho que deveriam pedir desculpas)).

Michel: “desculpa”.

Mozart: “desculpa, Petro”.

Petro: ((gesticula com a cabeça afirmando que sim e sorri)).

Professora: ((Petro observa essa conversa sem esboçar qualquer movimento, quer no seu rosto, ou no resto de seu corpo. Meus alunos percebem que não agiram de forma positiva e pedem desculpas. Petro demonstra ficar feliz com a ação. Concorde com o pedido de desculpas apenas num breve movimentar de sua cabeça, para cima e para baixo, sorri para os meus alunos e inicia um diálogo comigo)).

Petro: “oi, tia”.

Professora: “oi, Petro. Tudo bem?”

Petro: “tudo, tia! Vim aqui te mostrar a minha peruca rosa”.

Professora: “como ela é bonita. Você se sente bem com ela? Gosta de usá-la?”

Petro: “Ah, tia! Eu gosto muito dela”.

Petro: “porque parece que estou com um cabelão, porque dá para prender ela de vários jeitos ((nesse momento gesticula bastante com sua cabeça, prendendo a peruca como um “rabo de cavalo” e depois como um “coque”)) ... e porque dá para balançar assim ((balança a cabeça de um lado para o outro)). E sai da sala, com passos rápidos e saltitantes”.

Foucault (2014) nos chama a atenção para que vejamos as identidades sociais, sejam elas quais forem (gênero, raça, sexual, classe), como um dispositivo histórico que, por sua vez, foram alicerçadas a partir de silogismos que se construíram e que regularam, como certezas, a maneira como as vemos até hoje e sobre o conceito de dispositivo. Aponta:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Quanto a isso, Louro ainda nos chama atenção e esclarece que “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2016, p. 12), nos dando a entender o quanto sofremos influências nos meios

em que circulamos, logo, com a escola não poderia ser diferente.

As análises partiram de uma conversa acidental ocorrida em uma sala de aula, envolvendo o aluno Petro. Para isso, optamos pelo método da análise de narrativas, por encontrar no mesmo, propósitos que sustentam a intenção aqui delineada. Utilizamos os fundamentos teóricos baseados em Moita Lopes (2001). Desta forma foi feita a análise de narrativas dessas crianças, oportunizadas pela experiência pessoal da professora e gerada a partir da investigação de dados coletados, em uma perspectiva social, interacional e cultural.

O método de “Análise das Narrativas”, nessas perspectivas, possibilita-nos entender como se daria o processo de construção das identidades sociais dos sujeitos, a partir das interações: “o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (MOITA LOPES, 2001, p. 63) .

Dessa forma, fazer uma análise, através das narrativas ocorridas em um momento, um acontecimento, pode trazer à tona, características e subjetividades de seus interlocutores. Logo, compreende-se nas narrativas, vários recursos e possibilidades para a percepção das relações sociais entre indivíduos ou de grupos aos quais pertencem, bem como proximidades e distanciamentos, em relação ao envolvimento entre os seus partícipes, atribuindo-lhes valores sociais que remetem os sujeitos tanto para inclusão como para a exclusão social.

Partindo dessas premissas, analisamos as falas do diálogo que foi iniciado desde a chegada de Petro na sala onde se deu o fato.

E quanto mais dor recebo, mas, percebo que sou, indestrutível³⁰

Petro, expressa uma certa insegurança quando adentra a sala e realiza uma parada por alguns segundos. Parece esperar uma concordância/discordância com sua imagem, ou ainda uma aprovação/reprovação para o uso de sua peruca. Parece

³⁰ Verso 35, 36 e 37 da música “Indestrutível”, da cantora Pablo Vittar/2018.

aguardar uma reação que o autorize, ou que o proíba de entrar naquele local. Petro traz consigo, incertezas e conflitos relacionados a sua aceitação, e fica “desconfiado” com os olhares voltados para ele. Ele permanece em silêncio.

Essas incertezas e conflitos, deixam claro a inscrição do dispositivo a que se refere Foucault (2014). Ele traz consigo as “marcas” históricas que foram produzidas ao longo de sua existência, no que diz respeito a sua constituição e construção como sujeito.

As falas dos alunos Michel e Mozart, referindo-se à Petro como “viadinho” “bichinha”, podem ser percebidas como discursos “prontos”, reproduções trazidas de suas vivências em diferentes contextos, como a família por exemplo e outros grupamentos sociais a que fazem parte. Seus conceitos relacionados às construções de gênero, bem como de sexualidade, estão permeados de critérios morais, de valor e conseqüentemente de preconceitos imbuídos acerca destas questões. Esses critérios, foram constituídos pelo ouvir de sujeitos com que se relacionaram, ou se relacionam. Fazem parte dos discursos de outros sujeitos, que, por conseguinte, também se fizeram sujeitos pelo ouvir, conviver, e pelas experiências e vivências.

Quanto a isso, Louro nos diz que esses discursos são quase sempre utilizados em relação “àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2016, p. 28).

Petro por sua vez, se mostra calado diante do que dizem, o que pode expressar como se percebe nisso tudo. Como alguém que não tem voz nesse local.

O fato de olhar “atentamente” para a professora, parece demonstrar sua espera em que alguém, que naquele momento representasse um papel importante no local, a professora, que para ele é alguém que tem a voz e o “poder” para exortar os meninos e conseqüentemente “defendê-lo”, o faça. Pode-se perceber também o quanto Petro aprendeu a silenciar diante dos preconceitos que foram o rodeando, cercando, inscrevendo em seu corpo, como alguém que não é aceito, alguém esquisito, diferente, e que, portanto, talvez por isso, não saiba o que deve falar ou precise de alguém que fale por ele, por desconfiança ou mesmo por descontentamento:

O que queremos dizer é que o silêncio como ausência de palavras pode ser expressão legítima de descontentamento, ou de desconfiança sobre as reais possibilidades de se estabelecer um diálogo. Por exemplo, se os sujeitos não se consideram como interlocutores confiáveis, se não há o compromisso com a verdade, se não há exercício sincero de fala e de escuta ou se não há clareza das intenções dos atores envolvidos, o mais provável é que a situação de diálogo seja abandonada ou, simplesmente falseada. Nessas circunstâncias, desfavoráveis, o silêncio talvez não seja ausência de comunicação, mas poderia ser uma estratégia comunicativa de alguns sujeitos que querem denunciar – pela ausência da fala – estas condições inadequadas (ANDRADE E CÂMARA, 2015, p. 11).

Seguindo com nossa análise, traremos agora a fala da aluna Marta: “nada haver, gente... Se ele se sente bem assim, a gente tem que respeitar”.

Ela traz a reflexão para o grupo. Insere no grupo a necessidade de repensar o outro. No entanto, embora traga essas incumbências ao grupo, também reproduz um conceito constructo nas suas vivências e experiências. Quando utiliza a palavra “assim”, uma locução adverbial com valor de modo. Ela concede ao Petro, o direito de se sentir bem com a peruca rosa, mas, o adverte também, que o uso da peruca é um modo estranho, diferente, alheio, esquisito ao padrão heteronormativo, ao sujeito masculino que foi idealizado por ela, e embora tenha quisto defendê-lo, também faz um julgamento de valor, utilizando-se de juízos morais. Sobre isto:

[...] cabe esclarecer que entendemos como “juízos morais” a nossa capacidade de valorar o justo e o injusto, o certo e o errado, o bem e o mal, o erro e o acerto, segundo critérios que vamos historicamente construindo (ANDRADE E CÂMARA, 2015, p. 15).

Quanto a Mariana, quando diz “para de falar isso do garoto. Ele não tem culpa de ser assim”, reforça o que foi dito por Marta no parágrafo anterior. Ela também se utiliza da palavra “assim” e ainda coloca mais peso associando a mesma, com a palavra “culpa”, que segundo o dicionário da língua portuguesa, significa “Responsabilidade por uma ação que ocasiona dano ou prejuízo a outra pessoa”. Mariana, remete-nos ao valor semântico da palavra, como se a atitude de Pablo, intencionasse causar algum dano ou mesmo prejuízo, no que diz respeito às masculinidades e aos padrões

atribuídos a estas, dos sujeitos que emitiram suas falas preconceituosas, ou mesmo, tentando tirar o peso de suas costas após percebido o mesmo.

Para que se possa compreender a escola e seus espaços como um local que possui uma cultura própria, representada por suas redes de poder em nossa sociedade:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (...) as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2016, p.11).

Diante disso, talvez fique mais fácil compreendermos que o gênero, não nos é apresentado de forma lógica, natural, mas construído e fortalecido no que diz respeito a aspectos tanto sociais, quanto políticos, e ainda históricos, trazendo sobre os corpos que o “abrigam”, padrões do que pode ou não pode ser aceito no comportamento de meninos e meninas, estabelecendo e reforçando de certo modo, relações de poder, que fazem com que certos preconceitos, sejam reforçados, estimulando as diferenças entre as atribuições de gênero e as disputas que o perpassam.

A fala do Davi: “GENTE! Deixa a tia falar”, remete-nos, mais uma vez, à importância da professora como a “autoridade máxima”. Aquela que precisa ser ouvida ao emitir seu julgamento, e conseqüentemente, demonstrar seu “poder” diante da turma. Ele quer ouvir o que ela tem a dizer sobre o ocorrido, para diante disso, construir um conceito, um valor, que para ele ainda não está bem formulado, acordado ou entendido, já que, no diálogo expressamos “nossos dissensos, desacordos, desentendimentos, desencontros” (ANDRADE E CÂMARA, 2015, p.14).

Quanto a fala da professora, no momento em que ela se dirige à turma para se referir ao fato de Petro se sentir bem usando sua peruca, traz alguns recados importantes no que diz respeito ao que se espera do papel da escola referentes às desconstruções de gênero e sexualidade necessárias para revogar os estereótipos atrelados a elas. Ela relata que percebe o quanto Michel e Mozart ficam desconcertados diante de sua intervenção.

Sua fala nos chama a atenção, reforçando e legitimando para o fato de que:

Pesquisas mostram que a escola, por meio de seus processos pedagógicos, ao invés de desenvolver uma postura crítica, reflexiva e formativa, a partir de um enfoque de respeito às diferenças, à diversidade sexual e às relações de gênero, naturaliza posturas heteronormativas e misóginas, configuradas em brincadeiras, piadinhas, apelidos que desqualificam o outro que não se “comporta” ou não se adequa às normas ou aos padrões impostos (AMARO, 2000, p. 143).

Mediante isso, observamos que a professora Cléa, tomando uma postura contrária, mostra-se crítica com as atitudes com o intuito de advertir, tanto Michel, quanto Mozart, de que suas falas são imbuídas de preconceito e que se distanciam de configurar uma “brincadeira”.

O pedido de desculpas de ambos pode não representar, ao nosso ver, o desejo de arrependimento. Ele pode estar ligado à relação de autoridade e poder descritos aqui. A representação social atrelada a um determinado objeto/sujeito – aqui representado na figura da professora – deixa subentendido para alunos e alunas, e neste caso para os meninos, uma verdade, que embora discordantes, acabam acatando, concordando e tomando como aceitável e admissível para eles.

O fato de Petro gesticular com a cabeça, concordando com o pedido de desculpas de seus colegas, em silêncio, traz a questão da “voz”, do silenciamento forçado para quem não se vê enquadrado nos padrões heteronormativos, já que Petro permaneceu observando em silêncio toda a ocorrência do diálogo, segundo a professora. Isso talvez tenha ocorrido por medo de que seu corpo explicitasse mais pistas sobre seu não enquadramento, pertencimento. Seu sorriso traz a felicidade de ouvir, em um determinado momento e em sua inocência, a retratação dos meninos e, mais ainda, a permissão para que ele pudesse falar. E ele fala...

Em sua fala percebe-se o quanto está satisfeito em usar sua peruca, pois o diálogo de Petro e com sua professora gira em torno do artefato que ele usa. A professora parece demonstrar a curiosidade em saber como ele se sente em relação a ela, se gosta de usá-la. Ele não hesita. Diz que gosta muito. Exibe, segundo ela, suas “longas madeixas rosas”. Seu modo de agir e suas falas, podem exprimir, ainda que

de forma velada, o desejo de experimentar e dar novos sentidos ao seu corpo e não à normatização dele. Manifestam, ainda que de forma sutil e inconsciente, que ele não se encaixa e nem deseja se encaixar no estereótipo heteronormativo do masculino, que define o que um menino possa ou deva usar.

Petro, de uma forma simbólica, está produzindo uma rachadura, uma ruptura naquele ambiente, mostrando-nos a possibilidade de experienciar uma nova inscrição de seu corpo, mesmo tendo sido confrontado e delimitado culturalmente acerca da vigilância e do controle sobre ele, no que diz respeito aos modos de ser menino.

Sobre isso, Amaro nos chama atenção para o fato de que:

A escola, em suas tessituras e como uma rede de acontecimentos, conflitos, dissensos e consensos, é um espaço-tempo de contradições, disputas e possibilidades diversas. Como parte de uma extensa rede intrincada e imbricada por complexos fios, em que acontecimentos, fazeres, pensares, reflexões são produzidos com intenções várias por seus sujeitos, o cotidiano escolar é um espaço-tempo de virtuosidades, embora seja também uma arena de disputas entremeadas por relações de poder (AMARO, 2000, p.144).

Isso nos leva a refletir que de certa maneira, há algo de intencional na construção desses conceitos, bem como, de pré-conceitos, atribuídos ao gênero de meninos e meninas. Algo que precede a ação, o discurso e a escuta nesse ambiente e que contribui na formação e na legitimação de diferenças ou de identificações entre estes.

Eu sei que tudo vai ficar bem. E essas feridas vão se curar³¹

É sabido que, para realizarmos o exercício da fala, se faz necessário, requer, uma interação, para que haja trocas entre um e outro falante, dentro de uma perspectiva interacional. São princípios importantes, embora óbvios, de que, para um diálogo ocorrer, é preciso que tanto um quanto o outro, fale. Durante esse diálogo, podemos observar o surgimento, exposto, ou, algumas vezes velado, do compartilhamento de costumes, valores, crenças, ou ainda de elementos inconscientes

³¹ Verso 3 e 4 da música “Indestrutível”, da cantora Pablo Vittar/2018.

entre os envolvidos no diálogo relatado e analisado. Isto implica dizer, que esses diálogos, ainda que surgidos ao acaso, de forma espontânea, podem ser motivados, incentivados por aspectos sociais, políticos, religiosos e até mesmo, econômicos. Logo, podem revelar um pouco de si, o que nos remete a compreender que, desta forma, o diálogo pode se estabelecer nas propostas das representações, por apresentar concepções culturais, o que pode justificar o fato de haver concordâncias ou discordâncias, entre os mesmos, colaborando inclusive, para a aproximação, ou, o distanciamento com o propósito inicial da conversa, obrigando, autorizando, validando aos falantes, a projetarem suas identidades, fato que para nós nesta pesquisa, muito nos chamou atenção.

A análise dessa cena, nos possibilitou perceber como Petro desestabiliza as normatizações de corpos, gênero e sexualidades e de como traz a estranheza para aquele ambiente e para os atores que ali estão. Logo, as tensões surgidas na escola embora possam parecer negativas no que diz respeito à manifestação de situações conflituosas, são também motivadoras e oportunizadoras acerca das possibilidades do diálogo construído à partir de uma reflexão sobre a forma de como se constroem discursos preconceituosos dentro dos padrões ditos binários, os quais engendram aspectos que nos levam a acreditar que exista uma relação problemática entre o gênero, a identidade e o sexo biológico acarretando particularidades e papéis para os gêneros se naturalizarem na sociedade e, por conseguinte, na escola.

Através de práticas sociais, a escola, de uma certa forma, acaba corroborando para a discriminação, o preconceito e a exclusão, resultando em implicações desastrosas, frutos das falas, ou, dos silenciamentos, dos incentivos, ou, dos desencorajamentos, das proibições, ou das sanções, que de forma quase imperceptível, porém de maneira contínua, vão perfilando marcas nos corpos de meninas e meninos.

Com essa análise, intentamos expor, como essa discussão, às vezes, comum, determina o sujeito a uma exclusiva forma de existir no espaço, seja este escolar, ou qualquer outro na sociedade de um modo geral, ou seja, a do sujeito heterossexual, imposta por essa mesma sociedade, que através de estereótipos estabelecidos e

rótulos inscritos, manipulam e controlam, como devem se comportar os corpos. Contudo, é também nesses mesmos espaços, que a relutância irrompe e inscreve no sujeito e em seus corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, às sexualidades e tantos outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações sociais.

Vale informar que nas análises foram utilizadas as seguintes convenções de transcrição³²:

(()) - descrição de atividade não verbal
 “palavra” - fala relatada; reconstrução de diálogo
 ... - pausa não medida
Sublinhado - ênfase
MAIÚSCULA - fala em voz alta ou muita ênfase
hh – aspiração ou riso

Fonte: Liliana Cabral Bastos/2002

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. **A docência no armário**: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação Revista Espaço Pedagógico. v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998>>. Acesso em 18.mar.2018.

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. **Diferenças silenciadas e diálogos possíveis**: A pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: ANDRADE, Marcelo. (Org.) Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p. 8 – 28.

BUTLER, Judith. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

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

_____. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2003.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2014.

³² Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Atkinson e Heritage, 1984), incorporando símbolos sugeridos Schiffrin (1987), Tannen (1989), Gago (2002).

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em < <https://periódicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>>. Acesso em 10.abr.2018.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 01/12/2018