

GÊNERO E SEXUALIDADE NUMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: sob os efeitos da lua cheia queer

Leonardo Ferreira Peixoto – UEA

Introdução

Quais as possibilidades e limites de dialogar sobre questões de gênero e sexualidade em uma turma de série inicial do ensino fundamental? Como as crianças reagem a essas questões? Quais os conhecimentos que as crianças têm sobre os corpos e as possibilidades de transformações?

O objetivo geral deste trabalho foi compreender possibilidades e limites no desenrolar de práticas que considerem questões referentes ao gênero, à sexualidade em uma turma de série inicial do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Pretendi, ao longo da pesquisa, desnaturalizar normas e condutas de controle sobre os corpos desde a infância. Procurei desenvolver uma experiência pedagógica por meio de caminhos que possibilitassem o rompimento com uma prática docente tradicional, ou seja, valorizando uma prática que aposta na importância do tratamento da sexualidade com crianças e que tenta superar a heteronormatividade.

Para estabelecer o diálogo entre o campo da educação e os estudos de gênero e de sexualidade, numa perspectiva queer, destaco alguns autores que contribuíram para a construção do referencial teórico desta pesquisa: Sedgwick (2007); Foucault (2008, 1988); Silva (2007); Louro (1997, 2004); Miskolci (2009); Morris (2007) e Furlani (2011).

Neste artigo, apresento a análise e os resultados de duas oficinas realizadas com uma turma de série inicial do ensino fundamental, que tinham como tema o corpo em transformação. As análises destacaram as possibilidades e os limites do desenvolvimento da temática. Espero que a pesquisa contribua para o desenvolvimento de outros estudos que busquem articular, numa perspectiva queer, os conceitos de gênero e sexualidade presentes nos currículos e cotidianos escolares das séries iniciais do ensino fundamental.

Gênero e sexualidade em discurso

Das memórias que tenho do ensino fundamental, lembro-me de um fato que marcou boa parte da minha vida escolar. Aconteceu na turma da 1ª série do antigo primário em uma escola de Nova Iguaçu, no ano de 1992. Eu tinha sete anos de idade. Na primeira semana de aula, talvez no primeiro dia, um grupo de meninos da turma abordou-me durante o recreio. Como eu era novo na escola, disseram que eu deveria passar por uma “brincadeira de iniciação”. Eu teria que ficar deitado de bruços no chão, enquanto os

outros garotos deitariam por cima de mim. Achei a brincadeira muito interessante e os acompanhei até o local onde ela aconteceria, era uma parte do pátio onde as crianças não podiam frequentar no recreio.

Durante a brincadeira, uma inspetora veio nos repreender. Corremos para o banheiro masculino e todos os meninos se trancaram nas cabines. A inspetora não entrou no banheiro e ficou aguardando que saíssemos. Nós ficamos esperando que ela fosse embora. Deveríamos ser uns oito meninos e o banheiro tinha umas três ou quatro cabines. Fiquei na cabine com um menino apelidado de Buiú. Eu havia gostado da brincadeira e quis continua-la a com o menino, mas eu não sabia que havia uma regra. Se todos os meninos estivessem brincando juntos, era apenas uma brincadeira. Se dois garotos estivessem brincando sozinhos, era veadagem. Buiú, ciente da regra, recusou-se a brincar e disse para todos os outros meninos que eu era veado.

Essa história se espalhou para toda escola. Buiú saiu da escola ao final do ano. Eu e a história concluímos as oito séries do ensino fundamental, por mais que eu não quisesse. Aos sete anos, antes de saber quais seriam os meus gostos sexuais, descobri, na escola, que alguns desejos não poderiam ser revelados.

Quais eram as intenções daqueles meninos ao propor esse tipo de brincadeira? Por que esta história precisou ser reiterada ao longo de todo tempo em que cursamos o ensino fundamental? Caberia alguma intervenção da escola? Será que professoras, coordenadoras e direção tomaram ciência desse fato?

Não lembro se a professora da série ou as demais professoras tomaram conhecimento do evento, nem vou saber responder o que os meninos gostariam de fazer. As hipóteses são inúmeras. Entre elas: mostrar a relação de força entre eles, que já eram a hegemonia da turma, e eu que estava chegando. Ou ainda, realizar o desejo de brincar com “o proibido” e utilizar de alguém para desempenhar “o papel rejeitado” pelos outros. Ou simplesmente, uma brincadeira entre meninos que estão descobrindo a sexualidade.

Poderia formular inúmeras hipóteses, e acho que talvez a última seja a mais apropriada para o caso. Porém, quero destacar este fato, porque talvez tenha sido este o desencadeador da construção do meu primeiro “armário”. A metáfora do “armário” é comum entre os homossexuais e representa o segredo da homossexualidade. Para Sedgwick (2007, p.22), não há quem não esteja no “armário”: “até entre os mais assumidamente gays há pouquíssimas pessoas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas.” A autora não

considera o “armário” como uma característica comum apenas à vida de homossexuais, mas acredita que esta seja uma característica fundamental na vida social dessas pessoas.

Em 2008, em um Fórum Mundial de Educação, propus uma atividade autogestionada em que discutimos num grupo de sessenta professores o tema da diversidade sexual no cotidiano escolar. Para eles, a maior dificuldade em trabalhar a diversidade sexual com as turmas se dava porque seus alunos não “saíam do armário”. Neste caso, o problema não estaria na revelação, ou seja, em ter indivíduos “assumidamente” homossexuais, mas na omissão de sua sexualidade.

Para Sedgwick (2007) o gay é constantemente acusado por uma má administração das informações a respeito da sua sexualidade, criando assim um conjunto contraditório de interdições. Foucault (1988, p.18) diz que “a interdição do sexo não é uma ilusão, e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna.” A exposição é ao mesmo tempo compulsória e proibida. A necessidade de saber, de confirmar se o sujeito é ou não gay, tem como interesse o desejo de controle sobre as práticas homoafetivas. O indivíduo “no armário” escapa desse controle, uma vez que o armário mantém sua sexualidade em sigilo.

Ao analisar a história da sexualidade a partir do século XVI, Foucault (1988) chama atenção para as relações de poder existentes na construção dos discursos sobre a sexualidade. Segundo o autor, a sexualidade, vista como um tabu ou algo que deva ser reprimido, na realidade, é constantemente “submetida a um mecanismo de crescente incitação” (FOUCAULT, 1988, p.19). Não se trata de dizer que a sexualidade se beneficia de um regime de liberdade constante, mas que o sexo foi colocado e provocado a estar em discussão para que se fosse estabelecido novas regras de decência e controle das enunciações.

A construção do discurso do sexo como um tabu é fruto desse controle: “a questão que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?” (FOUCAULT, 1988, p.15) O discurso da repressão expressa a ideia de que ao falarmos do sexo estamos sempre em vias de transgredi-lo.

Como Foucault, observo uma grande incitação ao discurso sobre o sexo, mas considero que esses discursos contêm regras e limites. Esses discursos corroboram para a manutenção da lógica binária homem/mulher. Dessa forma, compreendo a necessidade da reiteração da minha história com o Buiu, por parte de meus colegas, ao longo do ensino fundamental. A heterossexualidade é vista como compulsória e faz-se necessário reforçar os

limites das construções sociais de homens e mulheres e dos papéis que estes precisam desempenhar na sociedade. Esses discursos precisam ser consolidados cotidianamente, desde a infância. Por mais que, na minha memória, essa consolidação surgisse por parte das outras crianças, elas, assim como eu, deveriam sofrer em suas casas, nas suas relações com outras crianças e adultos, influências de discursos que pretendiam formar determinados corpos-homens e corpos-mulheres (BENTO, 2008).

Desde a gestação, criam-se expectativas em torno do sexo da criança. Pensa-se em um nome adequado ao que a sociedade entende por ser um nome de menino ou um nome de menina, as roupas são compradas também levando em consideração o que é de menino o que é de menina, as cores, os brinquedos, a decoração do quarto e etc. Tudo é preparado para a chegada de mais um homem ou uma mulher, não se levando em consideração outras possibilidades de ser. Assim, ao ver uma gestante, logo perguntam: “é menino ou menina?”; e a gestante responde, como se a genitália bastasse para a identificação sexual.

Para Bento (2008, p.30) “o sexo não é aquilo que alguém tem ou uma descrição estática”, mas sim uma das normas pela qual se torna viável classificarem os sujeitos e, a partir dessa classificação, qualificar os corpos. A autora não entende o sexo como uma categoria natural e problematiza a relação dicotômica existente entre os que defendem sexo como uma categoria natural e gênero como uma categoria cultural.

Butler (2008), por sua vez, também contesta essa relação dual entre natureza e cultura e questiona a defesa do gênero enquanto interpretação cultural de um sexo estabelecido aprioristicamente. Para a autora, o sexo não pode ser visto como uma categoria pré-discursiva, ou seja, anterior à cultura, pois a naturalização de determinadas categorias ocorre na própria cultura. Sendo assim, se o gênero é visto como a expressão cultural do sexo, esta relação mantém a lógica binária entre masculino e feminino, e, conseqüentemente, entre natureza e cultura.

Dialogando com Scott (1995), Louro (1997, p.30) destaca, como argumentação central, a necessidade de “desconstruir o ‘caráter permanente da oposição binária’ masculino-feminino”. Para Louro (1997), Scott (1995) considera indispensável o rompimento com o pensamento dicotômico que polariza os gêneros e reafirma que “usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.” (LOURO, 1997, p.31). As autoras encontram inspiração no trabalho do filósofo Jacques Derrida, para quem o pensamento moderno é marcado pelas dicotomias.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa (LOURO, 1997, pp. 31-32)

Não existe a mulher, mas uma multiplicidade de mulheres. Da mesma forma que não existe o homem, mas múltiplos homens. Louro (1997) aponta a consideração de diferentes tipos de masculinidades e de feminilidades, a consequência mais significativa da desconstrução da oposição binária homem/mulher. Louro é uma das principais teóricas queer do Brasil. A teoria queer surge como uma proposta de rompimento com as dicotomias. A seguir, sem almejar aprisionar as múltiplas possibilidades de compreensão da teoria queer, apresento algumas considerações introdutórias.

Introdução ao pensamento queer

A moral não é queer. Nem a lei. Nem o direito. Isto é certo. Mas a certeza tampouco é queer. O governo nunca é queer. Mas dizer nunca não é nada queer. Nada? Cuidado! O gay talvez seja queer. Ah, “talvez” é sempre queer. Sempre? Não isso não é queer. Mas deixemos de tanta cautela (isso, sim, é queer!) [...] Essa classificação toda, aliás, não está me parecendo nada queer. É que o queer, como todo o resto, tem seus riscos. Este é, admitamos, um deles. Mas tem conserto. Porque tudo pode ser queer. E tudo pode deixar de sê-lo. É tudo uma questão de jeito. Um passo certo demais atrapalha. Mas um passo falso também. Por isso, em questão de queer, todo cuidado é pouco. (LOURO, 2004, orelha)

Nesse texto, publicado nas orelhas do livro “Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer”, Louro (2004) problematiza o que poderia ou não ser considerado queer, incluindo: autores, o governo, a política, ideias e modos de agir. Mesmo sabendo que todo o cuidado é pouco, o desafio é deixar de tanta cautela e mostrar como compreendo essa perturbadora teoria.

Se a autora é queer? Ninguém sabe. Ninguém viu. [...] Em noites de lua cheia, é certo que ela vira queer. [...] E é até capaz de escrever um livro queer. [...] Que até pode, todo cuidado é pouco!, fazer você virar queer. Sem nem precisar de lua cheia. Azar seu. Sorte sua. (LOURO, 2004, orelha)

Talvez sob o efeito dessa lua cheia, eu tenha me deixado enfeitiçar por esta provocante e fascinante teoria. Por sorte ou azar, cumpre-me agora o papel de tentar, sem

ser certo demais ou sem dar passos falsos, fazer algumas considerações sobre essa sedutora teoria, propondo que a educação tome banhos dessa lua.

Para Miskolci (2009), a teoria *queer* ganha notoriedade como contraponto aos estudos de minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais que surgem a partir da década de 60. Para Salih (2012, p.19), “a expressão ‘*queer*’ constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado anteriormente para ofender e insultar” sujeitos que não atendiam às normas de identidade sexuais preestabelecidas. Preciado (2011) entende que nas teorias e políticas *queer*, faz-se necessário ir além da compreensão da heterossexualidade e da homossexualidade como identidades opostas, reforçando a ideia de superação do pensamento dicotômico. A heterossexualidade e a homossexualidade precisam ser analisadas como categorias relacionais e internamente fragmentadas.

Queer é uma palavra de origem inglesa e é considerada uma forma pejorativa de referir-se aos homossexuais, um xingamento. Ao final dos anos de 1980, queer passa também a denominar uma alternativa teórica que surge em oposição crítica aos estudos de minorias sexuais e de gênero. Segundo Miskolci (2009), os primeiros estudiosos queer consideravam que os estudos socioantropológicos sobre minorias sexuais não questionavam a naturalização da heterossexualidade e, apesar das boas intenções, contribuíam para a manutenção da norma heterossexual.

É importante perceber que o estabelecimento de binários é heteronormativo e tem como pressuposto a constituição de uma identidade padrão e demais identidades desviantes. Para Miskolci (2009, p.156), a heteronormatividade é “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto.”

Para os teóricos queer, o dispositivo histórico da sexualidade é heteronormativo, ou seja, tende a formar todos para serem heterossexuais ou a organizarem suas vidas a partir de um modelo “natural” e “superior”: a heterossexualidade. Vive-se um “sistema de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada.” (SALIH, 2002 *apud* LOURO, 2004, p.17).

Queer é sinônimo de homossexual, mas não o homossexual normatizado que vemos em alguns filmes e novelas. “*Queer* anuncia mais do que ser ‘lésbica’, ‘homossexual’ ou ‘bissexual’. *Queer* refere-se a qualquer indivíduo que se sinta marginalizado pelas percepções de sexualidade predominantes.” (MORRIS, 2007, p.32). O sujeito queer não é o sujeito facilmente aceito pela sociedade. Diante disso: quais seriam as contribuições da teoria queer para o campo da educação? Segundo Morris,

A teoria *queer* pode parecer completamente irrelevante para a educação, mas não o é. O aumento da consciência acerca desta nova área pode ajudar os professores a melhor educar os seus alunos relativamente às complexidades das identidades. (MORRIS, 2007, p.41)

Para a autora, a teoria queer ensina os efeitos nocivos que o ato de rotular as pessoas pode trazer. A teoria queer possibilita o pleno exercício de múltiplas identidades. A teoria queer “ensina que nomear mata” (MORRIS, 2007, p.41). Ser queer é se abrir para as múltiplas possibilidades de ser. Silva (2007) acredita que a teoria queer pode contribuir nos estudos de currículo, provocando o pensamento sobre o impensável. Segundo ele, “um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes”. (SILVA, 2007, p.109)

Um currículo provocado pelo pensamento queer também poderia contribuir para a libertação dos professores, ao considerar as sexualidades presentes no espaço escolar. Roffes (2007) apresenta algumas situações difíceis vividas por professores homossexuais na sala de aula:

Em várias ocasiões na minha carreira de professor senti-me praticamente paralisado pela indecisão de saber o que vestir, como falar, como andar, como me sentar, como me mover. Ou fico neuroticamente obcecado por estas questões ou reprimo-as por completo. (ROFFES, 2007, p.121)

Até quando a escola vai continuar privando as crianças de determinados conhecimentos? Faz-se necessário democratizar os saberes e não hierarquizar os conhecimentos, reconhecendo que é também papel da escola mostrar que existem inúmeras possibilidades de ser e agir no mundo, e que estas vão para além das já conhecidas pelos sujeitos ou pela própria escola. Para Silva (2007, p.109) “a teoria queer é a diferença que pode fazer a diferença no currículo.”

Dos caminhos metodológicos

A escola onde desenvolvi a pesquisa é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) localizado em um bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. Comecei a atuar na instituição no dia 01 de março de 2010. As turmas no CIEP funcionam em regime de horário integral. Sendo assim, no primeiro ano dividi uma turma de Educação Infantil (crianças de quatro anos) com outra professora.

Em 2011, a direção da unidade decidiu colocar-me em uma turma de alfabetização. Em 2009, eu já havia trabalhado com uma turma de alfabetização em outra instituição, mas a experiência não havia sido muito positiva. Em primeiro lugar, porque a turma foi formada no final do primeiro semestre. Em segundo lugar, porque foi o ano em que houve gripe suína e as aulas do segundo semestre ficaram bastante prejudicadas. Ou seja, essa seria a primeira vez que teria a possibilidade de acompanhar uma turma de alfabetização ao longo do ano inteiro.

Começamos o ano letivo em fevereiro, com a turma sendo atendida apenas por mim, no turno da manhã. Em março, outra professora assumiu a turma na parte da tarde. O diálogo entre mim e a professora não estava sendo possível. A nossa metodologia de trabalho era completamente diferente e não conseguíamos achar um ponto em comum. A professora foi substituída por outra em maio de 2011. Essa segunda professora possuía também um trabalho diferente do meu, mas nós conseguíamos conversar e trocar bastante sobre o processo de alfabetização da turma.

A boa relação entre nós era visível no desempenho dos alunos. Ainda no primeiro semestre tivemos excelentes resultados no processo de alfabetização das crianças, o que fez com que muitos pais reconhecessem nosso trabalho e se aproximassem mais da escola. Isso contribuiu para que eu decidisse desenvolver a pesquisa nessa turma. Primeiro, porque a cobrança em uma turma de alfabetização é muito grande e se os resultados não estivessem claros tanto para a direção da escola, quanto para os pais, dificilmente eu conseguiria justificar a realização de um “trabalho paralelo”.

Talvez seja contraditório assumir isso, mas acho que eu não me “arriscaria” a desenvolver esta pesquisa na minha turma se eu não tivesse a segurança de que o “trabalho oficial” estava sendo cumprido. Acredito, ainda, que isso contribuiu bastante para a aceitação da comunidade escolar, tanto dos pais, quanto da direção, da coordenação pedagógica e dos demais professores.

Apresentei o projeto em julho de 2011 tanto para a direção escolar, quanto para a coordenação e os demais professores e, em agosto do mesmo ano, para os pais. A proposta era a de realização de oficinas com a turma. Essas oficinas tiveram como objetivo propor atividades que problematizassem as concepções de gênero e sexualidade valorizadas no currículo escolar.

Fazer parte do cotidiano da escola ajudou a identificar algumas das principais questões que mereciam ser (re)discutidas. Assumo a seleção dos conteúdos que foram trabalhados nas oficinas. Esses conteúdos foram escolhidos por mim, ao perceber que a

temática não estava sendo valorizada pela instituição.

Os temas das oficinas foram inspirados pelo trabalho desenvolvido por Furlani (2011). A autora elaborou um livro intitulado *Educação Sexual na sala de aula – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Nessa obra, a autora destina um capítulo ao que chama de possibilidades didáticas da educação sexual na educação infantil e no ensino fundamental. Ressalta as atividades: conhecimento das partes do corpo de meninos e de meninas; noções de higiene pessoal e os conceitos de nudez e privacidade; os nomes científicos e os nomes familiares; a diversidade de arranjos familiar; violência contra animais domésticos; coisas de meninos e coisas de meninas (sentimentos e brincadeiras).

As oficinas realizadas tiveram como temas: a diversidade de arranjo familiar; as diferenças entre meninas e meninos; brincadeiras de meninas e de meninos; o conhecimento sobre o corpo; as regras estabelecidas pela escola e o que as crianças pensavam sobre elas (por exemplo, as filas e os uniformes); e a diversidade sexual. Apesar dos temas terem sido pensados previamente por mim, havia a possibilidade das crianças optarem por discutir ou não a temática, bem com participar ou não das atividades propostas.

Todas essas estratégias foram esclarecidas na reunião com os responsáveis. Caso eles achassem que as crianças não deveriam participar de uma ou mais oficinas (até mesmo todas), bastava avisar previamente. As oficinas estavam todas previstas para acontecer durante o ano de 2011, de setembro a novembro. Entretanto, houve alguns contratemplos. O primeiro foi a realização de dois congressos importantes na área de educação, que fizeram com que eu me afastasse duas semanas nesse período. Também nesse mesmo período ocorreram eleições para a direção da unidade, o que tumultuou bastante a rotina escolar durante o mês de novembro. Terceiro, foi a realização de avaliações diretas da Secretaria Municipal de Educação, que fez com que nesses dias eu não pudesse ficar com a turma, sem falar em feriados e no esvaziamento normal que vai acontecendo ao final do ano.

Diante disso, solicitei à nova direção continuar com a turma, por conta da realização do trabalho. Essa negociação também não se deu de forma tranquila, uma vez que o meu trabalho havia sido satisfatório na turma de primeiro ano e a direção tinha a intenção de me manter com uma turma de alfabetização no ano seguinte, após esclarecer detalhadamente a pesquisa que estava desenvolvendo, a direção me manteve com a mesma turma. Sendo assim, prosseguindo com a turma, retomei a pesquisa no período de

fevereiro e março de 2012, quando pude terminar de realizar as oficinas e o registro das mesmas em um diário de pesquisa. A seguir, seguem as análises das duas últimas oficinas realizadas com a turma.

Dos conhecimentos sobre os corpos

A quarta oficina, que realizei com as crianças, tinha como objetivo principal apresentar as partes dos corpos de meninos e de meninas, ressaltando as diferenças entre os corpos e as considerando as múltiplas possibilidades de nomear as partes do corpo.

No começo da oficina distribuí uma folha com desenhos de uma menina e de um menino nus. As crianças começaram a rir demasiadamente. Alguns escondiam o rosto. Outros viravam as folhas. Uma aluna perguntou se era para levar o desenho para casa. Perguntei o que eles estavam vendo e eles continuaram a rir. Alguns meninos faziam cara de surpresa, não acreditando no desenho que estavam vendo. Deixei que observassem a imagem por alguns minutos antes de continuar a intervenção. (Trecho do Diário de Pesquisa)

Para Foucault (2008, p.118) “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” A reação das crianças evidencia como, no discurso da instituição escolar, os corpos são considerados. O fato de não conseguirem olhar para as imagens e virarem a cara, não pode ser visto como natural. Por que não querer ver os corpos? Por que sentir vergonha dos corpos nus? “O que se faz com o corpo na sala de aula?” (HOOKS, 2007, p. 115) Entramos na sala de aula “determinados a anular o corpo e nos entregar por inteiro à mente.” (HOOKS, 2007, p.115)

Certamente, essa não teria sido a primeira descoberta corporal das crianças, mas parecia ser a primeira vez que as crianças descobriam corpos presentes na sala de aula. Normalmente, apareciam nas carteiras desenhos de pênis, nádegas ou vulvas. Outras vezes, nos trabalhos com argilas ou massas de modelar as crianças representavam as genitálias externas, mas eu nunca havia exibido imagens de corpos nus.

Pedi que as crianças se levantassem e ficassem de frente umas para as outras. Disse que falaria nome de partes do corpo humano e que elas precisavam tocar no corpo do colega na parte correspondente. Algumas crianças não conseguiram realizar a atividade. Tinham vergonha de tocar o colega. Em seguida, comecei a pedir que as crianças tocassem seus próprios corpos. Depois pedi que identificassem as partes no desenho. Ressalte-se que as crianças não conheciam os nomes pênis, ânus e vulva. Perguntei qual era os nomes que elas conheciam. Para o pênis: lulu, bilau, pau, pica, peru, piu-piu,

pintinho e torneirinha. Para a vulva: xereca, xexé, perereca, florzinha, buceta, pepeca e capô de fusca. Para o ânus: cu, rosquinha, buraco, fiofó, rego e furico. (Trecho do Diário de Pesquisa)

Considero tanto o conhecimento científico, quanto o conhecimento popular, importantes na vida dos sujeitos. Obviamente, não tinha a intenção de dizer qual a forma correta de nomear as partes do corpo humano, mas gostaria de saber os contextos nos quais essas nomenclaturas apareciam. Para Furlani (2011), esse pode ser o início de um trabalho sobre a diversidade linguística.

Perguntei se as crianças conheciam outras formas de nomear o braço, as mãos, as pernas, o pé, ou outra parte do corpo humano. Surgiram alguns exemplos. Olhos: bolinhas. Cabeça: coco. Coração: tum-tum. Panturrilha: batata. Bolsa escrotal: saco. Axila: Sovaco. Dentes: canjicas. (Trecho do Diário de Pesquisa)

As crianças não conheciam uma multiplicidade tão grande de nomes para as outras partes do corpo humano, tal como conheciam para o pênis, o ânus e a vulva. Elaboramos um quadro comparativo entre os nomes apresentados por mim e outros apresentados pelas crianças. Morder ou ser mordido pela teoria queer é pensar nas experiências de vida, é pensar em relações de poder, é pensar em transgressões e é fugir de uma determinação natural das coisas.

Penso que a invenção de novas nomenclaturas sobre as genitálias tenha uma ligação direta com os discursos que consideram a sexualidade enquanto um tabu, por isso, não seria dado o direito aos sujeitos, nesse caso às crianças, de falarem sobre essas partes do corpo. Diante disso, os praticantes da linguagem, desautorizados a falar sobre pênis, ânus e vulvas, recorreriam à variação linguística para dizerem o que não poderia ser dito.

No entanto, tal como já explicitamos no diálogo com Foucault (1988), essa não é uma pura e simples desautorização. O discurso sobre a sexualidade é vigiado e controlado. Isso nos faz pensar ainda, o motivo de condenar estas transgressões e invenções de novas nomenclaturas o status de uma linguagem “chula”. O indivíduo que fala piroca, cu, e buceta é mal visto pela sociedade. Ou seja, essas palavras não são consideradas como mera variação linguística. Os cocos, as canjicas, os sovacos e os tum-tuns não são como os paus e as pererecas. Assim como ser o braço direito de alguém não é o mesmo que morar no cu do mundo. Se tentarem rebater essa hipótese, alegando que ser “pica” é ser muito bom, responderei dizendo que no discurso machista de uma cultura falocêntrica, quanto maior a pica, mais macho se é, e quanto mais macho se é, melhor.

Dos acessórios aos silicões: corpos em transformação

A quinta e última oficina aconteceu uma semana depois da quarta. O objetivo desta foi refletir sobre as possíveis transformações corporais que iam para além das “ditas naturais”. Quais as marcas que a cultura imprime nos corpos?

Iniciei a oficina, perguntado as crianças se elas achavam que seus corpos sofreriam transformações ou se ficariam daquele jeito para sempre. Fabrício disse que só quando morremos o corpo não se transforma mais. Luiza disse que transforma sim, porque viramos caveira. Vale ressaltar que já havíamos trabalhado com a turma as etapas do desenvolvimento dos animais e das plantas: nascimento, crescimento, reprodução e morte. Perguntei para as crianças quais as transformações corporais que eles conheciam. As crianças começaram a falar que as meninas ficam com seios grandes. Os meninos crescem barba e pelos nas axilas. Disseram que as meninas também ficam com mais pelos, mas que elas depilam,... Fiz uma tabela no quadro e escrevi de um lado que classificaria essas transformações como naturais, ou seja, que acontecem independentemente da nossa vontade. Do outro lado da tabela escrevi outras transformações e escrevi a palavra depilação. Pedi que as crianças fizessem dois desenhos: um corpo de menina e um corpo de menino, com transformações que não eram consideradas naturais. (Trecho do Diário de Pesquisa)

No diário, fiz algumas anotações dos diálogos estabelecidos entre as crianças durante a produção dos desenhos. A proposta do desenho coletivo contribuiu para evidenciar as transformações que eu pretendia problematizar com as crianças.

“Esse peru está muito pequeno.” “Agora está muito grande.” “Ô, tio! Olha o tamanho do pênis que ele está desenhando, não pode ser menor?” Percebi durante a oficina que enquanto as crianças falavam sobre as genitálias umas com as outras, elas usavam os nomes populares, mas quando direcionavam a fala para mim, ou para a sala como um todo, elas começavam a usar os nomes que haviam conhecido na oficina anterior. (Trecho do Diário de Pesquisa)

Essa anotação nos ajuda a compreender o que Moreira (2010) considera ser uma das funções mais importantes da escola: a ampliação dos conhecimentos das crianças. Percebe-se que a criança não deixou de lado o seu conhecimento, uma vez que, como professor, eu não disse a eles que aquele conhecimento era errado, mas apresentei o conhecimento escolar referente à forma de nomear os corpos. Isso possibilitou que a criança passasse a utilizar as duas formas de nomear os corpos, ampliando não apenas o seu conhecimento, mas também a sua cultura. Da mesma forma, considero que o conhecimento das crianças sobre os corpos precisa ser considerado pelas escolas, para que os corpos não

sejam fragmentados e vistos apenas como objetos na sala de aula. A escola precisa ver o corpo tal como nos provoca Deleuze e Guattari (2010, p.11): “Isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode.”

Voltando ao registro das falas, no diário registrei outras falas sobre proposta de intervenção nos desenhos. Algumas intervenções sobre o tamanho das orelhas, outras sobre a cor dos cabelos, se colocavam ou não tatuagem, a cor dos olhos, os acessórios que seriam utilizados ou não. No diário esclareço que pedi para as crianças não desenharem as roupas. “Minha intenção era ver as marcas culturais expressas nos corpos, por isso pedi que as crianças não desenhassem as roupas.” (Trecho do Diário de Pesquisa) Essa é uma grande contradição, até porque as roupas são demarcadores da cultura. Tenho duas hipóteses para que eu tivesse excluído as roupas dos desenhos das crianças. A primeira corresponde ao choque que senti na oficina anterior, percebendo que na minha própria prática docente os corpos não estavam recebendo a importância que eu achava que mereciam ter. A segunda hipótese é que eu apostava na possibilidade de, após problematizar o sexo como uma característica cambiante, as crianças se sentissem instigadas a fazer modificações nas genitálias. Os corpos nus poderiam motivar essas transformações.

No entanto, por mais que as roupas não estivessem presentes como marcadores culturais, as crianças trouxeram para as imagens os brincos, os cintos, a sandália, os piercings, entre outros acessórios. Percebo que esses acessórios de meninos e de meninas são mais transitórios, o que quero dizer é que observo brincos e piercings tanto em meninos, quanto em meninas, vejo as pulseiras e os anéis também nos dois. Os dois têm tatuagens, no entanto a tatuagem dele é um enorme dragão cuspidor de fogo e a da menina é uma rosa.

Olhando os desenhos e refletindo sobre os modelos que temos hoje de roupas e acessórios ditos para homens e para mulheres, arriscaria dizer que muitos podem ser considerados comuns aos dois gêneros, como por exemplo: calças justas e coloridas e brincos nas duas orelhas. Sem querer pensar nas culturas de outras regiões, se pensarmos na própria cultura carioca há alguns anos atrás, estes marcadores de gênero seriam muito mais rígidos. Como o objetivo da oficina era dizer que o sexo também não era uma característica imutável, continuei a análise dos desenhos com as crianças a partir da construção das imagens.

Depois que dialogamos sobre os acessórios que estavam representados nos desenhos falei para as crianças que, enquanto elas desenhavam, eu percebi que elas negociavam o tamanho das orelhas, dos seios, dos pênis, sobre a quantidade de pelos no corpo e até mesmo a cor dos cabelos. Perguntei se elas acreditavam que as pessoas também poderiam fazer essas transformações em seus corpos. Algumas crianças disseram que as mulheres

podem botar silicone. Perguntei se homem não poderia colocar silicone. Uma criança respondeu que pode, mas que ia virar traveco. Comecei a explicar que o silicone não precisava ser apenas nos seios, mas que de fato essa era uma transformação que poderia ocorrer. Perguntei se eles já tinham ouvido falar em pessoas que transformaram as genitálias. Se eles achavam isso possível. Uma criança respondeu que viu a Ariadna falar na televisão que tinha pênis, mas que agora tem vagina. (Trecho do Diário de Pesquisa)

Considero que estamos vivendo um momento muito apropriado para desnaturalizar alguns conceitos tidos como naturais. Ariadna é uma transexual que participou do Big Brother Brasil em janeiro de 2011. Essa oficina aconteceu em março de 2012, ou seja, mais de um ano depois da participação da Ariadna nesse programa. O caso da Ariadna foi tão explorado pela mídia, que as crianças já sabiam da possibilidade de transformar o sexo. Ou seja, eu achava que teria uma grande dificuldade em dialogar sobre essas questões com as crianças, mas o que percebo é que a escola, muitas vezes, fica completamente fechada dentro do seu próprio conhecimento, que se esquece de perceber que as coisas e os conceitos estão em constante transformação no mundo.

Considerações finais

Às vezes, penso que a educação adora a prescrição. Não quero indicar a partir das experiências das oficinas o que deve ou não ser feito na sala de aula. Não pretendo que essas experiências sejam vistas como modelos a serem seguidos. Considero como função da teoria queer o estranhamento dos currículos, das práticas e dos conhecimentos. Faz-se necessário perceber ainda, que na pressa de por em prática as ações queer, pode-se correr o risco de cristalizar a principal característica dessas ações: a irreverência.

Considero que as experiências das oficinas não deram conta de trazer para às práticas grande parte da irreverência da teoria queer, mas assim como essas experiências tiveram sua inspiração em outras provocações queer, espero que provoquem o surgimento de outras mais. Quem sabe essas provocações contribuam para subverter a lógica educativa, a ponto de os professores não se sentirem tão orgulhosos de terem alunos “cabeças” e “crânios” em suas salas de aula?

Referências

- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- HOOKS, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: LOURO, Guacira Lopes.(org) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun. 2009, p.150-182.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **A qualidade e o currículo na escola básica brasileira**. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) Antonio Flavio Barbosa Moreira, Pesquisador em Currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MORRIS, Marla. **O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem**. IN: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley R. (orgs.) Pensar *QUEER*: Sexualidade, cultura e educação. Edições Pedagogo. Portugal, 2007.
- PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19 (1): 312, jan-abr, 2011.
- ROFFES, Eric. **Transgressão e o corpo localizado: gênero, sexo e o professor homossexual**. IN: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley R. (orgs) Pensar *QUEER*: Sexualidade, cultura e educação. Edições Pedagogo. Portugal, 2007.
- SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade 20(2): 71-99. Jul./dez. 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário.** Cadernos Pagu (28), janeiro-julho de 2007: 19-54.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.