





## HOMENS E CRIANÇAS: CORPOS E SEXUALIDADES NO MEIO AQUÁTICO

### Men and children: bodies and sexualities in the swimming pool

Wagner Xavier de **CAMARGO**  
Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)  
UFSCar, São Carlos, Brasil  
[wxcamargo@gmail.com](mailto:wxcamargo@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4110-647X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

#### RESUMO

Este artigo se propõe a resgatar o debate sobre homens na educação infantil, problematizando questões de gênero e sexualidade de corpos de crianças no contato de aprendizagem com homens adultos, em meio aquático. Para tanto, assenta-se numa etnografia, realizada em aulas para bebês e crianças numa academia de natação, a fim de tensionar ideias e preconceitos instituídos nos discursos sobre sexo, gênero e sexualidade. Concluiu-se que operam marcadores sexuais e de gênero e que, quanto mais as crianças avançam na aprendizagem das técnicas de nado, mais os temas relativos ao corpo sexual se tornam tabus para adultos envolvidos neste processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Homens. Crianças. Gênero. Sexualidade. Etnografia.

#### ABSTRACT

This article aims to address the current debate about men in early childhood education, shedding light to issues about gender and sexuality of children's bodies when in contact with adult men in the swimming pool. For this purpose, it focuses in a particular ethnography during classes for babies and children at one the aquatic center, in order to tension ideas and prejudices instituted in discourses about sex, gender and sexuality. The research has concluded that sexual and gender sexual markers operate, and besides, when more children rise on the hierarchy of learning of swimming techniques, more themes related to the sexualized body become taboos for adults involved in this process.

**KEYWORDS:** Men. Children. Gender. Sexuality. Ethnography.

## INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus carregou em tintas grossas e marcantes o que já sabíamos em relação à divisão generificada do trabalho doméstico, ou seja, que mesmo com todos os progressos conquistados pelas mulheres no mercado de trabalho e alguma equalização de gênero no social, elas ainda são responsáveis pelo gerenciamento do universo “do lar” e pelo cuidado de crianças pequenas. Nesses tempos de pandemia, em muitos contextos, aos homens está relegado o papel do provedor, daquele que sai às ruas em busca de alimentos e que, ao fazê-lo, “protege” os seus em casa. Nada muito distinto do que se espera deles no obsoleto sistema patriarcal.

Talvez a pandemia recoloque um debate que estava em franco avanço antes dela: o do cuidado de homens com crianças pequenas, tanto em ambientes formais de ensino (creches, pré-escolas), quanto nos espaços não formais. Tal problemática tem um longo desenvolvimento se tomarmos, por exemplo, que há quase 20 anos se problematiza a presença de profissionais do gênero masculino em berçários ou creches (OWEN, 2003). No continente europeu, desde a década de 1990, a Comissão Europeia adotou várias resoluções incluindo profissionais homens nos serviços voltados a crianças. A exemplo do que se sabe, países nórdicos como Dinamarca, Suécia, Noruega, além do Reino Unido e Bélgica, saíram na frente neste propósito (PEETERS et. al., 2007).

Discutir a presença do homem adulto no cuidado com crianças é uma questão atual porque traz para o debate as relações de gênero e as desigualdades decorrentes destas, instauradas nos âmbitos público e privado. Como não falar sobre isso quando estouraram escândalos de denúncias de abuso sexual de jovens ginastas por parte de técnicos ou mesmo de médicos envolvidos no ambiente educativo do esporte<sup>1</sup>, ou ainda diante da onda de assédio sexual por parte de professores homens, em todo o Brasil, deflagrada pela campanha *#exposed*?<sup>2</sup> Ou, posto de outra forma, como não tratar da presença de homens no meio pedagógico de crianças pequenas, quando parlamentares mal-intencionados propõem leis obtusas, como no caso do recente projeto de Lei

---

<sup>1</sup> Caso de Larry Nasser, ex-médico responsável pela equipe de ginástica artística dos Estados Unidos, que foi condenado a mais de 150 anos de prisão por abusos sexuais sistemáticos por 29 anos, de mais de uma centena de mulheres meninas e adolescentes, em treinamento pela equipe estadunidense (ROSEIRO, 2018).

<sup>2</sup> A hashtag *#exposed* tomou conta de *posts* no *Twitter*, de cidades ou regiões pequenas, denunciando homens abusadores. Rapidamente professores homens também foram agregados à campanha, que se espalhou para todo o país, mobilizando milhares de centenas de adolescentes mulheres, que passaram por abusos de toda ordem há anos, inclusive os sexuais (RAMOS, 2020).

1.174/2019, ainda em votação, que defende “exclusividade a profissionais do sexo feminino nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil”.

Infelizmente, esse referido projeto traz prerrogativa grave e preconceituosa acerca da inviabilidade da presença de homens no ambiente educacional, e isso é inadmissível. Duas razões de pronto fariam com que questionássemos não apenas a intenção, como seu próprio mérito: a) não se pode pressupor que homens são violadores em potencial; b) não se pode idealizar e determinar apenas às mulheres a função de cuidados na infância, algo que, convenhamos, deveria estar superado no século XXI.

No entanto, nada neste sentido está superado. Além de, possivelmente, adentrarmos à Quarta Onda do feminismo, vinculado às mídias digitais (CHAMBERLAIN, 2017), temos visto massiva presença da dissidência dos feminismos negros trazendo preocupações e colocando pautas importantes (DE OLIVEIRA LEMOS, 2016), o que demonstra ampla capacidade de mulheres em redimensionar suas demandas políticas, mesmo neste estágio de desenvolvimento social, com inúmeras violências de gênero contra elas e altos índices cotidianos de feminicídios. Por isso, nunca necessitamos tanto das discussões que foquem as relações de gênero.

Às mulheres, não estão delegados os determinantes da natureza, da reprodução, da maternidade, do cuidado. Contra isso, as feministas da Segunda Onda, há mais de 70 anos, já se posicionaram e, inclusive, angariaram direitos às mulheres em amplos setores sociais, uma conquista na história ocidental (ERGAS, 1995). Quando o debate centrou-se no gênero enquanto categoria de análise histórica (SCOTT, 1995), o homem foi trazido como figura para se responsabilizar sobre seus atos.

Dessa maneira, o conceito de gênero funcionou, ao longo de suas transformações epistemológicas, como forma de rejeitar o determinismo biológico instituído como “verdade” (ou a “verdade do sexo”, como diria Foucault, 1985), a partir do que estava implícito no que nomeavam “diferenças sexuais”. Com isso, de uma só vez se permitiu problematizar uma representação naturalizada de homens e mulheres e de seus atributos de “masculinidade” e “feminilidade”. Portanto, hoje entendemos tais qualificações independentes de sexos e estendidas a quaisquer corpos, sendo as identidades sexuais e de gênero enunciações discursivas produzidas socialmente.

Gênero não é fixo, tampouco imutável. Como trouxe Butler (2003), identidades de gênero e de sexualidade são performativas, onde o gênero é sempre um feito. E mais: “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48). Apesar dos discursos serem mobilizados por meio

de categorias identitárias com vistas a um objetivo político (o homem gay, a mulher lésbica, o homem-trans, etc.), o que se edifica ali é puro efeito das práticas discursivas.

A cisgeneridade e a heteronormatividade se constroem a partir da compulsoriedade da heterossexualidade, uma estética sexual empostada como dominante. Dessa forma, a cisheteronormatividade homogeneiza os padrões binários, orienta culturalmente o desejo para produções assimétricas baseadas nos sexos biológicos e organiza como lógica a sequência dos elementos sexo, gênero e desejo (sendo que não necessariamente se colocam assim).

Como observou Scott (1995, p. 72), gênero como categoria relacional encontrou campo favorável num momento de grande mudança das referências teóricas vigentes nas Ciências Humanas, em que a dimensão da cultura passava a ser privilegiada sobre as determinações biológicas: as diferenças sexuais seriam tomadas, portanto, como historicamente arquitetadas (LAQUEUR, 2001). Por isso que, a partir de um posicionamento feminista fundacional, negou-se o determinismo natural e biológico, criticando uma posição androcêntrica de mundo.

Portanto, no momento atual na sociedade brasileira, em que vivemos tempos difíceis de formação de mentalidades ultraconservadoras com ares liberais, apoiadas em um Estado que prega valores machistas, misóginos e homofóbicos como forma de existir, reveste-se de fundamental importância uma postura política de resiliência de professoras/professores e da sociedade, particularmente no tocante aos rumos da educação nacional.

Que papel, afinal, encampam os homens no meio educacional na república bolsonarista? Obviamente, esta é uma pergunta retórica e ampla, haja vista a multiplicidade que habita a categoria "homens": Homo, bi, heteros ou a-gêneros, com identidades femininas ou hipermasculinidades, não importa. Compreender os corpos como territórios políticos no contato de uns e outros torna-se a questão.

Mais do que problematizar funções sociais "de homens" ou posturas individuais relativas a cada um, gostaria de chamar a atenção quanto às suas responsabilidades na educação (não formal) de crianças pequenas com as quais estão envolvidos, nos mais diversos âmbitos sociais. E, e em consonância, desenvolver a crítica no sentido de que observem o lugar de privilégio que ocupam, para que se apercebam como parte constituinte das mudanças em curso.

É tendo esse debate como pano de fundo que apresento, a seguir, considerações sobre professores (homens), num trabalho com crianças pequenas (e bebês, inclusive), em ambiente de aprendizagem não formal, numa academia privada de natação. Não se



trata de pensar estratégias para a “intervenção” prática, mas refletir sobre como englobar o debate acerca de homens na aprendizagem infantil, problematizando questões de gênero e sexualidade.

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DESENHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa participa de um projeto maior, iniciado recentemente.<sup>3</sup> A primeira etapa teve duração de pouco mais de três meses e foi interrompida em março de 2020, em decorrência da pandemia. As atividades se realizaram aos sábados de manhã, das 8:00 às 12:30 horas, em horários agendados no programa aquático de uma academia privada, numa cidade de porte médio do interior de São Paulo. A etnografia foi usada como procedimento metodológico, detalhado adiante. As aulas para bebês eram musicadas, com canções de amplo conhecimento popular (como “atirei o pau no gato”, “dona aranha”, etc.) e duravam 30 minutos. Aulas de crianças pequenas envolviam jogos, muitos brinquedos coloridos e certo regramento no cumprimento de movimentos pré-nado, ocorrendo em 50 minutos. Todas as aulas aconteciam ao mesmo tempo, em lugares diferentes de uma piscina de 12 metros, porém sob o mesmo teto de um barracão de (aproximadamente) 20 m de comprimento por 20 de largura.

Além disso, esta pesquisa trabalhou com num universo de pessoas que poderiam assim ser categorizadas: professores homens (3), estagiários homens (2), bebês (12), crianças pequenas de 2-3 anos (6), pais ou responsáveis (10). No entanto, nesta primeira fase, que teve caráter exploratório e experimental, a investigação foi baseada em observações e participações na piscina, tendo como foco os professores/estagiários e seus contatos físicos com bebês e crianças pequenas, que tinham conhecimento de minha dupla identidade (estagiário e pesquisador) e sobre a investigação.<sup>4</sup>

As relações foram múltiplas entre nós (o antropólogo com cada um desses grupos). Ao passo que pais/mães de bebês gostavam de minha solicitude em manipular os pequenos corpos de seus filhos, as/os responsáveis de crianças maiores não chegavam a falar comigo, pois elas eram mais independentes e entravam ou saíam

---

<sup>3</sup> O projeto se chama “Infâncias *Queer* e seus distintos modos de subjetivação” e se preocupa com corpos infantis não normativos, em ambientes de ensino e lazer. A preocupação vem em consonância com publicações recentes como de Silva e Paraíso (2019), que ressaltaram as “infâncias *queer*” no currículo escolar, e de Cardoso (2018), que destacou a “criança transviada” como nomeação potente para desnaturalizar conceitos da ordem da branquitude heterossexual, patriarcal e classista, que têm atingido a criança historicamente.

<sup>4</sup> Como vou trabalhar com depoimentos desses profissionais e por questões éticas utilizo letras aleatórias para identificá-los, bem como farei o mesmo com pais/mães ou responsáveis. Faço também considerações sobre os bebês, não os nomeando. Crianças pequenas estão de fora deste primeiro momento.

sozinhas da piscina. Frente a isso, mães, avós, pais e responsáveis tinham distintas expectativas em relação a mim, que iam de numerosos elogios à total indiferença.

O público atendido pela academia é de classe média, que ostenta um *ethos* classista distintivo (para lembrar Bourdieu, 2007), o que quer dizer que prerrogativas de *status* e de privilégio de classe são ostentados no local, como possuir/trocar de carros, viajar ao exterior, vestir roupas de marcas. Isso tem impacto direto na “concepção de infância” que a pesquisa captura.

Como a academia se coloca como “tradicional” na cidade, também valoriza opções que envolvem a “família moderna”, segundo propagandeiam. A noção de família nuclear, em que pai-homem, mãe-mulher, filhos e filhas vivem harmonicamente e, inclusive, nadam e treinam em conjunto. Não é raro a mãe estar com o bebê no horário agendado, a filha estar do outro lado da piscina na turma mais adiantada e o pai restringir-se a treinar musculação no segundo andar. Essa configuração é bastante comum: uma divisão sexual (e generificada) do trabalho dentro do casal em relação as/aos filhos. Não são comuns famílias não nucleares, com pais gays ou mães lésbicas e filhas/os adotivas/os. Resgatando Ariès (2012, p. 189):

A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe-se à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família.

Longe de pressupor uma noção universal de “criança”, como chamou atenção o autor francês em seu trabalho histórico, o que vale destacar aqui é um “sentimento de família” sobreposto a um “sentimento de infância”, como se não houvesse contradição entre eles, e, sim, uma legitimação de um tipo presumido de inocência imaculada. Esses elementos são importantes para entender o lugar que bebês e crianças pequenas ocupam, as expectativas sobre seus desempenhos na piscina e mesmo as intervenções que sofrem por parte dos adultos.

Conforme Cohn (2013, p. 241), há duas pontas na pesquisa antropológica de e com crianças: “aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais, etc., e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças”. Dessa forma, nesta primeira etapa da investigação, apenas consegui entender dada “concepção” que pais, professoras/professores e mesmo a academia têm de infância, sem ter sido possível (ainda) ouvir o que as crianças tinham a dizer.

Portanto, e já caminhando para o desenho metodológico da pesquisa, este artigo flerta com os campos da antropologia da criança e da sociologia da infância, tentando refletir sobre potenciais contribuições aos estudos das crianças e das infâncias (COHN, 2013; CORSARO, 2009). Minha intenção é focar o olhar de homem multissituado (professor, antropólogo e pesquisador) para desencadear elementos sobre a interação estabelecida entre adultos e crianças nas aulas de *natação para bebês* e *natação para crianças pequenas*.<sup>5</sup> Destaco tais termos justamente para problematizá-los, visto que *natação* é uma nomeação mercadológica para vender tais atividades. Assim, prefiro classificá-la como “atividade aquática”. Afinal, sabe-se que *natação* diz respeito a um conjunto de conhecimentos sistematizados de informações que possibilitam (ou têm por função possibilitar) um corpo a nadar – ou, nos termos de Mauss (2003), sistematizá-lhe as técnicas corporais.

Dessa forma, atingir o mercado (no qual a academia está há 30 anos) sempre foi a meta declarada do negócio e o termo *natação* foi capturado pelo mercado de academias para vender uma atividade também para tais faixas etárias, convencendo, estrategicamente, pais a matricularem a “família toda” no estabelecimento.

As aulas, por sua vez, ocorriam sempre com dois ou mais professoras/es de Educação Física, formadas/os ou em formação. Como pesquisador e também graduando em Educação Física fui alocado como “estagiário” na estrutura da academia, sendo que nenhuma aula foi conduzida por mim. Minha participação se dava, em geral, acompanhado de outras pessoas mais qualificadas e, nas aulas com bebês, havia sempre a mediação de responsáveis, pais em sua maioria, mas também algumas mães ou avós.

Fui a campo desprovido de qualquer ideia sobre o tipo de criança ou infância que lá encontraria. Em realidade, comecei a elaborar reflexões conceituais sobre categorias ao longo das observações e das participações nas aulas. A seguir, explorarei as potencialidades da etnografia como modo de conceber a pesquisa, no sentido que Peirano (1995) nos ensina.

A antropologia não existe sem a etnografia e essa participa do *modus operandi* de produção de conhecimento antropológico, isto é, ela se caracteriza como a prática de gestação dos conhecimentos produzidos na disciplina. Etnografia não é uma técnica de pesquisa, pois isso seria muito pouco se atribuído a ela. Peirano (2014, p. 383), acrescenta a esta problemática: “Se é boa etnografia, será também contribuição

---

<sup>5</sup> Não apresento uma faixa etária porque considero que a passagem de bebê a criança pequena ocorre no processo de individuação (SIMONDON, 2003) pelo qual passa tais seres. Explico adiante. Porém, para fins didáticos, a academia de natação em questão trata “bebês”, de 8 meses a pouco mais de um ano, e “crianças pequenas” entre quase 2 a 4 anos.

teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico”. Portanto, etnografia é também teoria e tem por função aqui validar este princípio com uma reflexão que tomará a discussão de gênero como central.

Para fazer etnografia tem-se que ir a campo, lançar-se ao conhecimento do outro (que sempre nos escapa), em busca de outro mundo, de novas realidades, de outros discursos, do que nos afeta e que nos provocará/impulsionará na busca de novos sentidos (FAVRET-SAADA, 2005). O “ser afetado” se dá não no sentido do despertar das emoções, e também no de impactar-se – e isso ocorre por meio de experiências vividas em campo, junto à alteridade. A empiria, por sua vez, é velha conhecida das Ciências e não foi a jovem Antropologia quem a inventou. Porém, foi ela quem tornou o trabalho empírico como potente aliado na construção de seu conhecimento.

Da relação entre antropólogas/os e sujeitos, bem como da relação entre teoria antropológica e pesquisa de campo, emerge uma nova forma de produção de conhecimento sobre a vida humana: o trabalho de campo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996). Ele traz à tona a singularidade das experiências vividas, bem como os dilemas epistemológicos, éticos e políticos do fazer antropológico. Esses dilemas, por sua vez, nos remetem a uma reflexão mais ampla acerca dos posicionamentos e deslocamentos de antropólogas/os no decorrer da realização de suas etnografias e em sua(s) própria(s) escrita(s) (CLIFFORD, 1998).

Para o registro de fatos e de minhas impressões sobre eles, usei anotações de diários de campo, pequenos cadernos de 48 páginas, fáceis de manipular e rápidos de serem acessados (como o foram), por exemplo, em lugares como vestiário, área social da academia, ou ainda, no transporte de retorno à casa. A etapa do “escrever” sobre as experiências observadas e vividas é a mais fecunda da interpretação antropológica, segundo Cardoso de Oliveira (1996). Se o “olhar” e o “ouvir” são fundamentais numa primeira parte, o “escrever” relacionado com a reflexão epistemológica, desemboca na textualização da realidade e na contribuição singular para o trabalho antropológico. Parte da inspiração do autor foi Geertz (2009) que partilha desse posicionamento perante o ofício do antropólogo como autor.

Portanto, tratava-se de verter a situação exótica e pouco conhecida em familiar, para que a escrita sobre os acontecimentos fluísse, e depois distanciar-se da mesma a fim de interpretá-la. Além disso, tratou-se, igualmente, de me perceber como “de fora” (pesquisador, antropólogo), mas também “de dentro” (como estagiário e aprendiz)



daquele universo aquático, a fim de que fatos, coisas e pessoas passassem por mim e eu por eles.

## NOTAS ETNOGRÁFICAS DE UM ANTROPÓLOGO DE SUNGA

Hoje me assustei na aula das 9 da manhã. O único aluno do horário em meio a cinco meninas, em dado momento, se agarrou em mim e não me largava. A mãe, de longe, me olhava e eu não sabia o que fazer. Tentei conversar para que ele me soltasse e saísse de junto do meu quadril, mas foi em vão. Ficamos colados a aula toda na piscina. Informações dessas que seriam necessárias para estagiários. A academia não pode negligenciar o contato de corpos de professores e alunos, e mães e pais devem ser avisados que nosso tratamento com as crianças é profissional. (Diário de Campo, 18 jan. 2020).

O trecho traz uma anotação depois de uma sessão de aulas, num sábado do início de 2020. Foi a primeira vez que, de assalto, um menino pulou em cima de mim e se agarrou a meu corpo. As crianças mantêm no social diferentes tempos e espaços entre elas mesmas e os adultos. Como Buss-Simão (2014) destaca, além da dimensão corporal, há elementos sensoriais e emocionais nos usos de seus corpos.<sup>6</sup> Essa autora destaca que a proximidade de corpos denota a centralidade do corpo no conjunto das relações:

Nesse sentido, as crianças apontam uma forma particular de se relacionar corporal e fisicamente com seus pares e com o mundo, tocando e se aproximando de seus pares e também dos adultos, chegando perto, bem perto, para juntos verem algo (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 104).

O corpo é central nas relações estabelecidas entre professores, estagiários e crianças na piscina. Ali posso representar o papel de estagiário, mas sou muito mais do que isso, não no sentido de minha outra titulação, e sim de outro corpo com o qual se fala, no qual se toca ou encosta, com quem se interage. A “dimensão corporal”, como nos orienta Buss-Simão (2014) é fundamental a ser analisada neste ambiente aquático. Diria que entendo a opção epistemológica desta autora por tal conceito a partir da contraposição com as muitas denominações que recebe o próprio conceito de corpo: corporeidade, corporalidade, tecnocorpo, pós-corpo, etc. Por “dimensão corporal”, ela entende:

[...] uma categoria, na qual, na delimitação do que seja o *biológico* encontra-se já as marcas das reflexões e concepções que se constroem ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura. A opção por esta nomenclatura visa contribuir para uma compreensão de corpo de forma menos parcial e dicotômica em que há relações de mútua produção entre ambas (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 103).

<sup>6</sup> Sua análise está assentada na obra de Edward Hall, *A dimensão oculta*, que chama atenção para a dimensão espacial ou *proxêmica*, isto é, “o uso do espaço pessoal num meio social enquanto produto cultural específico” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 104).

Sua inspiração advém de Le Breton (2011), para quem o corpo é um meio de comunicação, que usa gestos, olhares, mímicas, posturas, deslocamentos e distanciamentos do outro. Portanto, no local sob investigação (piscina de natação), estão atores adultos e crianças/bebês em interação por meio de suas dimensões corporais. Se alguns movimentos são mais racionais e direcionados (por exemplo, de professoras/es em direção a alunas/os), outros nem tanto.

Em se tratando de bebês, amparados por seus responsáveis eles estabelecem os primeiros contatos com a água, interação ainda incipiente e desprovida de objetivo focado. As crianças maiores começam a aprender (e a repetir exaustivamente) gestos técnicos do nado, mas ainda não muito específicos. Tanto nas turmas de bebês, quanto nas de crianças de 2 anos, ocorrem costumeiramente choros, birras e, quando cismam com algo, não querendo entrar ou permanecer na água. Isso acontecia mesmo com os pais próximos da borda da piscina ou fisicamente juntos, como no caso de bebês.

Professoras/es e estagiárias/os pegam, carregam e tocam mais crianças pequenas do que bebês, interagindo corporalmente. O contato corporal é de proximidade e cuidado. Isso porque, muitas vezes, elas/es as guiam nas atividades, seja em razão da profundidade da piscina, seja porque necessitam ensinar o movimento, como dizem, e para isso guiam os pequenos corpos com ajudas de pranchinhas ou boias, além de outros objetos facilitadores. Bebês, por sua vez, são tocados por professoras/es em determinadas atividades e por pouco tempo, pois permanecem a maior parte dele no colo de responsáveis.

Professores homens não têm nenhum tipo de instrução quando chegam à academia para trabalhar com este público, a não ser sua formação acadêmica e informações aleatórias, adquiridas em conversas de senso comum. E para as professoras há uma "naturalização" de seu saber maternal e cuidador. Assim, não se explica se pode ou não pegar uma criança no colo, em que partes se pode ou não tocar, se deve-se falar ou instruir as crianças para que não pulem em cima de professores durante as aulas, entre outras informações. Em que pese a academia ter como carro-chefe as atividades aquáticas, nas quais há mais corpos desnudos do que vestidos, nenhuma informação/formação é dada no sentido de trabalhar de modo saudável sexualidades (ou orientações sexuais) e as identidades de gênero.

Com os dois estagiários homens com quem mantinha maior proximidade e com quem conversei inúmeras vezes, nenhum deles tinha filhos e apenas um deles tinha um sobrinho, na idade pré-escolar. Para estes, os primeiros contatos físicos com crianças e

bebês foi no estágio da academia. Por sua vez, os professores, nos ambientes íntimos do vestiário, em geral faziam piadas machistas ou brincadeiras sexistas, tanto a respeito de mulheres, quanto no tocante às professoras do grupo. E, como havia um ambiente marcadamente explícito de hierarquia social e de saberes (entre professores e aprendizes) todos nós estagiários que estávamos nas duchas, nos resignávamos a rir de tais chistes. Aqui há a reprodução própria de ambientes homosociais, em geral habitados por homens, e o *habitus* aí instaurado (WACQUANT, 2002; VALE DE ALMEIDA, 1995), que remonta ao arcaísmo de posturas e reforça o domínio da masculinidade excludente, que se pretende hegemônica.

Em que pese nenhum dos homens-professores mencionados atingir o ideal da uma masculinidade hegemônica (aquela que carrega capital masculino hipertrofiado, além de atributos de beleza e capacidade excepcional), entre eles se estabelecem hierarquias de “quem é mais homem” no grupo – e isso passa pela hierarquia do conhecimento sobre a modalidade (natação), o número de mulheres-professoras com quem “ficou” e o tempo de trabalho na academia. Connell (2005) nomeia como masculinidade hegemônica dada dinâmica cultural, na qual homens (cisgênero e heterossexuais) mantêm prerrogativas de privilégios nas sociedades de cunho patriarcal, submetendo mulheres e outros sujeitos em uma escala hierárquica de subalternidades.

Disse-me o professor Z. (branco, 25 anos, estatura alta, encorpado), logo no primeiro sábado em que trabalhei como estagiário:

Tu vai ver com o tempo aqui. Logo vai sair com as ‘*profs*’. Tem que dar um tempo, tu é novo ainda. Tem que mostrar serviço e melhorar o físico. Nada de barriga. Cerveja de fim de semana, mas na semana, malhar. Dá pra vir e fazer musculação ‘*freela*’ [de graça] aqui, sabia? (Diário de campo, 30 nov. 2019).

Como já observei a partir da leitura de Vale de Almeida (1995), a masculinidade hegemônica acaba exercendo uma supremacia sobre as masculinidades subordinadas, porém, tal autor em sua pesquisa sobre homens portugueses em Pardais, parte da hipótese de que esta masculinidade se conforma como um “modelo ideal”, intangível, inalcançável, a partir do qual os homens operam. E, sobretudo, exercendo um efeito controlador sobre outros homens nas práticas de sociabilidade cotidiana, incitando, ao mesmo tempo, um discurso predatório e excludente de tudo o que é considerado sensível, emotivo ou feminino.

Por isso, professores e alguns de seus aprendizes são vistos com desconfiança por pais e mães. Em contraposição, professoras são bem-quistas e agregam simpatia de

todos. Pelo menos, foi isso que averigui nos meses de observação dos comportamentos e falas generificadas, dentro e fora da piscina. Há, claramente, um recorte de gênero aí instituído, tanto pelo olhar vicioso do senso comum em atribuir juízos-de-valor sobre corpos de homens e mulheres, quanto pelo tratamento que a própria academia dispense às professoras mulheres, sempre enfatizando que devam ser *femininas, belas e maternais* – para lembrar do que Goellner (2003) já frisara acerca das construções discursivas e corporificadas sobre o gênero feminino.

Toda esta “estigmatização do olhar” de modo generificado é perceptível no momento em que, ou entregam suas filhas e seus filhos às bordas da piscina, ou adentram nela com elas/eles, amparados por quem estagia. Há olhares de resignação, de dúvida, de reprovação e mesmo de indignação de tais responsáveis em relação aos professores. As professoras, por sua parte, contam com olhares de aprovação e acolhimento, tanto as mais idosas, quanto as mais jovens e mesmo as estagiárias.

Em geral, no momento da visualização sobre quem conduzirá a aula, quando avistam um homem é motivo para uma pergunta de confirmação, se é mesmo tal professor o responsável ou se alguma professora mulher se encarregará do processo em dado momento.

No sábado passado, a mãe da bebê de maiô rosa me confidenciou que não gostava do prof. Z. porque “não queria que ele encostasse na filha dela”. Este professor é conhecido como *garanhão* na academia e tem histórico de ter ficado com várias mulheres, entre professoras e estagiárias. Por outro lado, os ânimos das mães ficavam mais calmos quando o único homem na piscina era eu, e a estagiária e a professora eram mulheres. Como não uso barba, mal tenho pelos, sempre era muito simpático e solícito, não apresentava ameaça (Diário de Campo, 14 dez. 2019).

Os professores que ostentavam signos corporais próprios da masculinidade dominante, como barbas volumosas, músculos, tatuagens ou mesmo volumes pronunciados nas sungas, eram tomados com certo temor. Outros, raquíticos ou sem pelos, como eu e o professor B. (branco, 30 anos, alto), ganhavam maior confiança e não levantavam suspeitas. Havia no ar certo “pânico”, instalado em mães/pais quando professores homens eram os responsáveis pelas aulas. Parte da dissipação do receio é extirpado pelo olhar, sempre atento durante as aulas, pois tais pais se localizam, ou nas bordas da piscina, ou numa sala de vidro sobre ela, de onde se pode ver tudo o que acontece. De lá exercitam a vigilância no melhor esquema de panóptico foucaultino (FOUCAULT, 2004).

Durante as atividades na piscina, igualmente é perceptível receio dos responsáveis, mesmo quando estão acompanhando filhos e filhas pequenas/os. Uma



mãe, cuja filha única estava praticamente mudando da turma de bebês para a de crianças pequenas sozinhas<sup>7</sup>, numa das atividades de passar pelo arco, explicou para a filha: “só vai passar, se do outro lado tiver uma mulher; se for homem, não passa, para ele não te pegar”.<sup>8</sup> O exercício consiste em fazer o corpo deslizar de um lado a outro de um arco (de bambolê), metade submerso. Quem desloca a criança é a/o acompanhante e do outro lado do arco está a/o professora/or. A instrução da mãe era desnecessária, pois criava um medo na menina em fazer a atividade, quanto o professor do outro lado do arco era um homem – e a situação piorava com a presença do prof. J. (branco, 22 anos, estatura mediana), que tinha bigode e cavanhaque, além de fartos pelos no peito, sempre mal humorado. Isso foi assunto entre professores e professoras da academia, nas conversas de corredor. Porém, o estabelecimento não se pronunciou acerca do caso e talvez o referido professor nem tenha tomado conhecimento.

Do lado dos professores homens com quem conversei, ou a questão de gênero não participa de alguma preocupação específica, ou acaba causando uma tensão, principalmente conforme as crianças crescem e de desenvolvem corporalmente – em especial, as meninas. A conversa sobre isso foi desencadeada a partir da narração do estagiário V. (branco, 20 anos, musculatura delimitada, sem barba, baixa estatura), que muito afeito a filmes e esportes, tinha assistido *Aos Teus Olhos* (2017), estrelado por Daniel de Oliveira, um filme que conta justamente a história de um professor de natação, que pela sua predisposição e simpatia em relação a alunos, foi injustamente taxado de pedófilo por uma mãe histérica, que o acusou em rede social, mesmo sem ter provas.

O estagiário O. (pardo, 21 anos, baixa estatura, mais quieto e retesado de todos) disse que entra, ministra sua aula, assina o ponto e vai embora. Não respondendo a mais ninguém, além do professor J., quem o indicou para o vaga na academia. Num sábado, próximo do último carnaval, enquanto nos trocávamos no vestiário ao final das aulas, me explicou:

Então, *pah*. São corpos ali, tendeu? Não importa se de menina, de menino. Eu procuro não me lembrar que estão quase sem roupa e que estamos na piscina. Para mim, estamos numa quadra ou em qualquer outro lugar. Faço meu papel de prof. de Educação Física (Diário de Campo, 22 fev. 2020).

---

<sup>7</sup> Segundo a hierarquia de habilidades estabelecida pela academia para cada fase, bebês usam touca amarela (a partir de 6 meses) e estão acompanhados de responsáveis. Para esta fase, os principais objetivos são: adaptação ao meio líquido, equilíbrio, flutuação, imersão. Ultrapassados os mesmos, a próxima turma, que usa touca amarelo-ouro, é a das crianças pequenas a partir de 2 anos, que não mais estão com responsáveis. Nessa fase são metas: domínio dos movimentos corporais no meio líquido, socialização e percepção de outros corpos ao lado, sobrevivência (com boias de proteção) e deslocamento (multidirecional). Este esquema hierárquico será importante para entender a atitude de professores homens, comentada mais adiante (Registro em diário de campo, Festival Aquático, 30 de nov. 2019).

<sup>8</sup> Diário de Campo, 01 fev. 2020.

Além do medo desses estagiários em relação às meninas, era claro uma noção que perpassava todo o grupo: professores/as e estagiários/as apresentavam falas, comentários, posturas e comportamentos bastante binários e heteronormativos, colando às funções reprodutivas deles nas prerrogativas heterossexistas. Isso ocorria no cotidiano das aulas e também nos cursos de atualização que fizemos pela academia, geralmente muito comuns assuntos relativos à casamento e namoro, além da famosa brincadeira “quem vai ficar com quem”.

A questão da vestimenta é um aspecto à parte, que serve para discutir que concepções de gênero imperam neste lugar. Longe de qualquer clichê, cito o caso de uma professora, bastante extrovertida, que sempre me procurava para comentar sobre as sungas dos professores homens. Ela os classificava entre quem *cuidava do visual*, quem tinha *sungas-bambas* (ou já alarguecidas) e mesmo *quem não tinha noção estética* e, portanto, era mal cuidado, em sua opinião. Vale lembrar que Wilson (1985) já dissera que a “roupa nos afeta” de alguma forma. E para tal professora, recorrentemente alguma sunga era motivo de comentário, mesmo quando talvez não houvesse elementos para tal<sup>9</sup>.

Num dos últimos sábados de dezembro de 2019, um menino de 1 ano se recusou, categoricamente, a usar boias pequenas em seus braços porque elas eram cor-de-rosa e traziam as princesas da Disney estampadas. Por mais que eu e o pai insistíssemos, ele desatou a chorar e dizia que queria “boias de menino”. Ora, nesse sentido, as questões de gênero, ao contrário do que talvez se possa imaginar para este universo infantil, se fazem presentes, mesmo quando não se queira nelas tocar.

Obviamente, para a criança não havia muita clareza na reivindicação. Talvez fosse “coisa dos tios”, como justificou o pai, ligeiramente constrangido. De fato, sabe-se que a cor da boia não determina a orientação sexual da criança, que naquela idade nem sabe bem o que é isso. As cores azul e rosa participam do imaginário social na atualidade e mostram como a sociedade se organiza binariamente desde as questões mais simples como um acessório para bebê ou criança pequena.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Para Wilson (1985) parece tão evidente que alguns trajes mantêm relações imbricadas com a sexualidade que, em geral, essa postulação não é colocada em causa. Não exploro a fundo este aspecto, porque não foi uma problemática que apareceu nas observações com homens.

<sup>10</sup> Não apenas participam do imaginário social, como foram pauta de propaganda ideológica da pior qualidade da atual Ministra dos Direitos Humanos e da Família, do governo Bolsonaro. Em dada declaração polêmica, a dita ministra disse que “meninos vestem azul e meninas rosa”, não sendo possível qualquer outra designação. Obviamente, tal assertiva traz uma carga de naturalização do sexo biológico colado ao gênero (meninos são machos e meninas são mulheres) e qualquer dissidência deste sistema não será reconhecida. Algumas pesquisas se debruçaram recentemente sobre isso: Maranhão Filho e De Franco (2019); Schwimm e Funck (2019).

Dessa forma, é fundamental problematizar noções bem marcadas de gênero que pais e mães trazem para as aulas com as crianças pequenas, bem como tais noções que ostentam as/os professoras/es. Vestimentas das crianças pequenas e mesmo dos bebês são sintomáticos do que pais trazem de casa (e de suas concepções de senso comum): maiôs rosas em meninas e sungas azuis em meninos são frequentes, ou, ainda, óculos de natação também nestas cores designadas. Não exatamente todas as crianças usam acessórios com tais cores, mas isso chega a ser bastante recorrente. Então seria considerável indagar se realmente importa essa marcação de gênero para crianças tão pequenas? Se imaginarmos que sim, temos um problema aí instaurado, qual seja, o de fixar o gênero em masculino e feminino, únicas possibilidades de identificação de um corpo (mesmo em tenra idade). O “binarismo de gênero”, assim, seria o legado desse tipo de postura e sob o qual os pequenos corpos de crianças de hoje deverão, obrigatoriamente, se submeter enquanto adultos no futuro.

Com isso, tem-se que identidades de gênero seriam imutáveis a partir desta idade e para resto da vida, o que estabelece prerrogativas sobre o desejo e as práticas sexuais (e de gênero) desses indivíduos em formação (BUTLER, 2000; 2003). Em que pese as crianças não exercerem sua capacidade de nomear o sexo e o gênero nesse ambiente investigado, estão inseridas num sistema sexo-gênero que é tomado como “coerente”, estabelecendo uma linha lógica e unívoca entre sexo (biológico), gênero e desejo (RUBIN, 2017).

### **Entre ‘patinhos’ e ‘estrelinhas’: bebês e adultos na piscina**

Durante o tempo do trabalho de campo desenvolvido na academia, acompanhei, prioritariamente, as turmas de bebês, em que pese fosse, vez ou outra, alocado em turmas mistas de crianças pequenas, no nível hierárquico logo acima dos bebês. Como sou alguém que colhe “a primeira das verduras” neste campo temático, tentei fazer um duplo esforço: de uma parte, considerar o contato das dimensões corporais de homens professores com o de crianças/bebês na piscina em situação de aprendizagem, e disso mobilizar a expertise das questões de gênero, minha área prioritária de pesquisa; de outra parte, tentar propor um olhar sócio-antropológico para os bebês, na exata medida de contribuir com o tema de investigação sobre eles na Antropologia Cultural, algo marginalizado e etnograficamente (ainda talvez) incipiente, segundo Gottlieb (2009).

Esse olhar para bebês traz enorme desafio, já que não estabelecem comunicação verbal lógica para que seja possível interpretá-los. Portanto, diante da etnografia como



forma de registrar depoimentos e interagir com o grupo estudado, havia o desafio de me reinventar como antropólogo diante dos pequenos seres. Como desenvolver uma investigação etnográfica com bebês que somente gesticulam, riem, choram, etc.? Isso ainda se coloca como desafio para o desenrolar das próximas etapas desta investigação. No entanto, algo já é possível trazer aqui, como oriundo do trabalho de campo.

Nessas aulas com bebês, professoras/es e estagiárias/os se utilizam de comunicação verbal (principalmente músicas infantis) e não verbal (gestos ou toques) por meio de suas dimensões corporais. Os brinquedos e demais acessórios agregam possibilidade de socialização, resgatando um mundo mágico, fantasioso e cheio de figuras mirins: os animais, astros, e mesmo figuras humanas de desenhos animados são tomados no diminutivo. Portanto, o peixe é “peixinho”, o cachorro é “cachorrinho”, a estrela é “estrelinha” e outras figuras, independente do desenho ou filme em que aparecem, são “menininhos” ou “menininhas”. O chamado “mundo dos bebês” requer essa construção de uma inocência pura e imaculada, que de tão fresca que se apresenta, acaba por imprimir um ar de esperança, particularmente nos adultos. Como observa Machado (2006), no “mundo dos bebês”:

[...] todos os símbolos representadores – animais, máquinas, astros, humanos, flores – são subsumidos ou englobados em uma só hierarquia significativa: a significação da pureza, da virgindade, da inocência – todo o mundo natural do bebê representado pela natureza em si e pela segunda natureza da cultura. É por isso que tudo é figurado através de feições infantis ou infantilizadas” (MACHADO, 2006, p. 397).

Tais modalidades de comunicação acabam balizando as relações sociais estabelecidas naquele meio aquático. Pais/mães, professores ou professoras, auxiliares dividem-se no manejo dos corpos dos bebês, dependendo da atividade proposta. Afinal, como bem destacou Gottlieb (2009 p. 320), “quanto menor a criança, mais dependente ela é de outros para o seu suporte básico biológico”, e não é diferente nas aulas aquáticas para bebês. Para efetivar a comunicação e selar um elo entre adultos e bebês, canções infantis popularmente conhecidas são cantadas, uma após a outra. Mímicas corporais, caretas, gestos faciais exagerados, toques e movimentos na (e com a) água completam o cenário da socialização ali instituída. As chamadas “musiquinhas” resgatam o imaginário infantil sobre animais característicos do meio aquático (peixes, caranguejos, baleias) ou mesmo outros (cavalos, aranhas), e também acerca de figuras que povoam o universo das histórias infantis (como indígenas, príncipes e princesas). Tal imaginário ainda vai além, criando figuras míticas que aparecem nos desenhos infantis, como unicórnios, sereias e dragões.



Para tais aulas, professoras estavam mais predispostas a cantar e dirigir as aulas dos bebês do que os professores. Estagiárias e estagiários seguiam a mesma tendência, exceto eu. Apesar de não discutirem a escala de horário quando seus nomes apareciam nas aulas de bebês, professores ficavam mais calados e cantavam pouco. O problema não eram os bebês ou os pais, mas uma “vergonha alheia” (como ouvi certa vez) de cantar em voz alta e ser ouvido em todo o ambiente da piscina. Uma professora mais antiga passava quase 30 minutos cantando, todas as aulas. O mesmo não ocorria com nenhum dos professores. Quanto eu os assessorava e eles sabiam que eu não me recusava a cantar, pediam para que eu “puxasse” a aula, cantando.

Entre os estagiários com quem convivi, o estagiário V., que estava lotado há alguns meses nas turmas de bebês quando cheguei, cantava o tempo todo. Contudo, ele era mais novo na academia e se submetia a fazer muita coisa – assim como fazem estagiárias/os novatas/os. Na primeira vez em que participei das turmas de bebês, passei a ser o estagiário do estagiário, por assim dizer. Certa vez, disse-me: “ainda bem que você chegou, pois não aguento mais ter que tocar essas aulas assim” (Diário de campo, 08 fev. 2020).

Ao passo que fui me envolvendo nas narrativas musicais e fazendo questão de cantar o tempo todo para os bebês, independente do professor ou professora que estivesse comigo, este estagiário foi se encarregando de outras aulas de crianças maiores. Passadas quatro semanas, conversamos e ele riu, exclamando: “massa que você se afinou nos bebês. Pra mim já deu” (Diário de campo, 08 fev. 2020).

As músicas produzidas para crianças estão dentro do espectro da cultura lúdica, que faz parte de um todo maior, incluindo o universo do jogo e do jogar (BROUGÈRE, 2002). Esse autor define as características da cultura lúdica infantil, oriunda das interações sociais. As crianças são partícipes desta cultura e suas interações produzem outras interpretações, que se adaptam e provocam novas significações. Por extensão, como afirma Beineke (2008, p. 3), “da mesma forma, a cultura lúdica se relaciona com produções externas, da cultura geral, como as influências do ambiente ou proibições de pais e professores, em um processo indireto, porque se trata de uma interação simbólica que passa pela interpretação da criança”.

Como parte da cultura, as atividades direcionadas a bebês são uma possibilidade de lidar, simultaneamente, com mães/pais ou responsáveis e operar com a cultura “que se traz de casa” (cultura pessoal e adquirida pelo aprendizado da vida), tanto de veículos formais (como a pré-escola), quanto informais (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Dessa forma, e de um ponto de vista político, é um trabalho engajado, pois pretende

desconstruir um modo de ser, de viver, de sociedade, que é colocado e aceito tacitamente. A partir deste engajamento, acredito que se possa formar a *pessoa política*, por assim dizer. A questão postulada é que trabalhar com bebês, que ainda não possuem identidades mas singularidades (DELEUZE, 2002), poderia alocar este trabalho com tais seres na origem mesma de uma transformação social.

O que bebês fazem na piscina é estabelecer um elo entre seus pequenos corpos e o meio aquoso, numa interação com adultos, que potencializa seus processos de subjetivação, isto é, proposta de Simondon (2003) de pensar as vias de subjetivação na constituição do indivíduo. De acordo com Tebet (2013), bebês não são crianças, apesar de muitas vezes serem assim chamados. A diferença entre bebê e criança se coloca quando essa consegue ver-se e se distinguir do outro. Identificar outra criança como entidade autônoma e diferente de si confere um *status* até então possivelmente inédito: de bebê passa-se a criança e ela é capaz de elaborar: “eu não sou mais bebê”, em que pese não saber o que isso significa.

Adultos, no geral, planejam e roteirizam atividades para bebês e crianças pequenas, e particularmente para bebês, pessoas adultas os tomam como despossuídos de iniciativas próprias ou mesmo desprovidos de desejos. Isso é um equívoco, pois embora não apresentem agência da forma como a entendemos (ORTNER, 2006), não significa que não apresentem seus pontos de vista ou desejos de outra maneira, como bem destaca Gottlieb (2009), para quem os antropólogos não estão preparados para compreender essa outra forma de enunciação de si. Como destacam Tebet e Abramowicz (2014, p. 56), “os bebês são, deste modo, constituídos como devires, seres singulares, que habitam um sistema ‘problemático’, do ponto de vista dos adultos – que é esse momento anterior à infância e que pode ainda ser definido como caos”.

Por isso, vale dizer que, quando acompanhados por pais/responsáveis na piscina, apenas aparentemente se submetem à lógica imposta pelas “atividades recreativas para bebês”. Do início ao fim, tanto para os pais, quanto para quem dirige a aula, bebês devem necessariamente seguir o roteiro pré-estabelecido, mas não o fazem:

Curioso o que acontece com a pequena garotinha de 1 ano de maiô rosa: durante a aula a garota faz tudo, menos o que é comandado. Inverte, por conta própria, o movimento direcionado do objeto de sua posse, chora ou fica muda e inerte, causando constrangimento na mãe que sempre se pergunta “o que está acontecendo?”. A bebê inverte o macarrão da piscina e de “cavalinho” o transforma em “casco de tartaruga”, de “estrelinha do céu” (boiar de costas olhando o teto) vira “estrelinha do mar” (prender a respiração e boiar de frente), dentre outros. Se é contrariada, chora muito (Diário de Campo, 25 jan. 2020).

Como estagiário-antropólogo não sabia o que fazer perante o constrangimento da mãe e minhas observações mostravam que a pequena menina propunha ali uma transgressão do que considerava possivelmente "chato" (embora essa adjetivação não faça sentido para bebês). No intervalo entre uma aula e outra, a professora mais antiga da academia atribuía a desobediência à má-criação ou distúrbio psicológico: a inobediência da bebê passava a ser problema cognitivo, na consideração dela (que se gabava de ter mais de 10 anos de experiência com aquele público). Em minha leitura da situação e do comportamento daquela bebê, penso que havia transgressão, infelizmente não respeitada por pessoas adultas que a circundavam. É um claro sinal de posturas "adultocêntricas" presentes nas posturas de professores/as<sup>11</sup> ou sinal de não sintonia na comunicação com bebês (GOTTLIEB, 2009).

Em outra ocasião, um garoto de 2 anos, alcunhado sempre no diminutivo, tinha muito medo de sair dos braços do pai. Considerado pelos professores como "atrasildo", por ainda estar entre bebês toucas-amarelas, uma vez que a maioria esmagadora das crianças nessa idade já está na touca amarelo-ouro e, portanto, do outro lado da piscina em turmas iniciais de natação, este bebê frequentemente mostrava seu órgão genital para todos, perguntando "você viu meu pipi?". Fazia isso umas duas ou três vezes durante a aula, sempre quando estava acompanhado pelo pai. Quando vinha com a mãe, tal comportamento não acontecia. Professores riam e professoras se calavam acerca do assunto e, em geral, um silêncio de todos pairava mediante a virulenta agressão verbal do pai.<sup>12</sup>

Penso que as "transgressões" de bebês evidenciam, em primeiro lugar, o quanto são distintos entre si, habitando outros tempos na educação infantil.<sup>13</sup> Na lógica de Deleuze e Guattari (2010), transgressões nada mais são do que desterritorializações e, a fim de compreender agenciamentos (por exemplo, criados por bebês), é preciso verificar sua territorialidade e suas linhas de desterritorialização. Por isso é interessante perceber como bebês definem também para si um *modus operandi*, reeditam ou

---

<sup>11</sup> Há uma crítica interessante de Vasquéz sobre a categoria "adultocentrismo" a partir dos conceitos foucaultianos na análise genealógica das formas de produção da verdade e das normatividades (2013). No Brasil, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), o conceito foi desenvolvido por Fúlvia Rosemberg, já em meados dos anos 1970.

<sup>12</sup> Ao tratar de sexualidade infantil, Freud escreveu sobre as fases do desenvolvimento psicosssexual, sendo a fase fálica (compreendida dos 03 aos 05 anos) o período no qual a criança dá ênfase aos genitais. No entanto, é possível que uma expressão dessa sexualidade, tanto em meninos quanto em meninas, ocorra antes mesmo deste período. Pela psicanálise, pelo fato deste menino sempre fazer isso em público quando está com o pai pode significar que quer chamar atenção para a falta de carinho, que não recebe (BEE, 2011).

<sup>13</sup> Tebet e Abramowicz (2018) afirmam que os bebês habitam na dimensão do tempo *aion*, estrutura temporal por trás de toda construção no tempo.

reinventam rotinas pré-estabelecidas, claramente de um modo distinto se comparado ao que fazem crianças maiores na escola, em locais em que o disciplinamento de corpos se impõe com grande força.

É dentro desse sentido que, muitas vezes com choros, gestos bruscos e/ou mediante algum comportamento *arredio* (considerado pelos adultos), bebês e crianças pequenas nos dizem algo com tais transgressões, que podem ser atos produtivos para uma nova referencialização.

Portanto, aqui tomo tais transgressões para pensar nas problemáticas de gênero, tópico que elegi para tratar do cenário masculinista, dominado pelos professores homens na piscina. A reflexão sobre as bases do sistema sexo-gênero (estabelecidas nos entrelugares invisíveis que habitam corpos) é para propor um desafio à ordem heteronormativa, a partir da qual são criados, educados e doutrinados bebês e crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando se tratam das problemáticas de gênero, mesmo com bebês e crianças pequenas, é importante conversar com mães/pais (ou responsáveis) sobre a filosofia de trabalho na água e a relação de corpos neste espaço, antes mesmo das aulas se iniciarem. Isso não é feito na academia onde a pesquisa se desenvolveu. E, em decorrência, constata-se, particularmente, um melindre de mães em relação a professores homens, uma assexualização de bebês e uma construção tabu entre dimensões corporais, dentro do ambiente aquático.

Nesse sentido, uma vez mais predominam estereótipos de gênero sobre os corpos de professores, responsáveis pelas aulas. Em geral, eles não gostam de coordenar a aula com canções e só o fazem porque há certa demanda das mães, ou mesmo de outras professoras e estagiárias. Ainda, constatei que apresentam receios em manipular corpos de meninas que, quando maiores, desencadeiam sentimentos ambíguos relativos a corpos e sexualidades, com os quais os professores não sabem lidar de forma adequada.

Assim, concluo que operam marcadores sexuais e de gênero nessas aulas na piscina, em relação ao público atendido (crianças e pais). Se, por um lado, pais ou responsáveis trazem concepções de senso comum de casa, professores/professoras reproduzem estereótipos de gênero nas aulas e, de parte da academia, nada é feito. Na onda de abusos sexuais sistemáticos narrados no introito deste texto e no contexto da preocupação com a presença de homens no trabalho pedagógico com crianças



pequenas, a problematização das questões de gênero são fundamentais em quaisquer circunstâncias.

Apesar de comportamentos despreocupados no tocante à discussão de gênero e sexualidade ali na piscina com os pequenos corpos infantis, é unânime da fala dos professores a necessidade de “tomar cuidado” na manipulação de meninas, pequenas ou pré-adolescentes, particularmente, dentro da água. Isso apareceu em posturas corporais e, subliminarmente, em vários comentários fragmentados e mesmo em expressões tensas quando o assunto entre nós vinha à tona, no ambiente do vestiário.

Portanto, pode-se considerar que quanto mais as crianças galgam lugares na hierarquia de aprendizagem das técnicas de nado, passando de turmas e estágios, mais os temas relativos ao corpo sexual se tornam tabus para adultos envolvidos neste processo, particularmente os professores homens.

A proposta deste texto foi trazer à cena uma discussão sobre a inserção e permanência do homem no processo de aprendizagem de crianças pequenas, que contribui com a discussão maior do cuidado por homens na educação infantil. Tal discussão não pode perder força nesses tempos de conservadorismo político (como presenciamos no Brasil e em outros lugares do mundo) e de pandemia. Em poucas palavras, o objetivo foi resgatar problemáticas de gênero presentes nas discussões que são tabu sobre o corpo (sexuado) infantil e trazê-las para dentro do âmbito de aprendizagem de crianças em ambientes aquáticos.

Em que pese a minha crítica a esse “ensino” infantil privado, hiperespecializado desde cedo (como as escolas que oferecem *natação para bebês* ou *educação bilíngue* para crianças de 2 anos), fundado numa concepção desenvolvimentista e psicomotora, defendo uma educação acessível a todos, menos diretiva ou especialista, voltada para a cultura do corpo, da sexualidade e do contato com o outro.

Por fim, são nesses espaços em que os corpos infantis se encontram, e como ressaltaria Bujes (2001, p. 12), já “num amplo processo de enquadramento no projeto civilizatório que tem lugar na Modernidade”. Cabe a nós, professoras e professores, resguardar para que tal infância se desenvolva no máximo de potencial cabível, principalmente no tocante ao debate de gênero. Numa próxima etapa desta investigação, proporei refletir sobre desafios colocados pelos campos de pesquisa no tocante a pensar *com* crianças e não apenas *sobre* as mesmas (BUSS-SIMÃO, 2014; MÜLLER, CARVALHO, 2009).

## REFERÊNCIAS



ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em < <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> >. Acesso em 10 jul 2020.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Cristina Monteiro. 12ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BEINEKE, Viviane. Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo. In: **Actas do I Congresso em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais**. Universidade do Minho, Portugal. 2008. p. 01-15.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento, Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1> >.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

BUJES, Maria I. Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Doutorado (tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2001.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, 37(1), 101-109, 2014.

CARDOSO, Daniel. Notas sobre a criança transviada: considerações queerfeministas sobre infâncias. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out/2018. p. 214-233. Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/325804532\\_Notas\\_sobre\\_a\\_Crianca\\_transviada\\_consideracoes\\_queerfeministas\\_sobre\\_infancias](https://www.researchgate.net/publication/325804532_Notas_sobre_a_Crianca_transviada_consideracoes_queerfeministas_sobre_infancias) >. Acesso 01 jan 2019.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, 1996, v. 39, n. 1 (1996), p. 13-37.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo, Cosac Naify, 2009. p. 311-373.

CHAMBERLAIN, Prudence. **The Feminist Fourth Wave**: Affective Temporality (e-Book). London: Palgrave Macmillan, 2017.

CLIFFORD, James. Sobre a Autoridade Etnográfica (pp. 17-62). In: **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. RJ: editora UFRJ, 1998.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**. 2<sup>nd</sup> ed. Berkeley: University of California, 2005.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Revista Educação & Realidade**. 27(2):10-18 jul./dez 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7182897/Deleuze-Gilles-A-Imanencia-Uma-Vida> >, acesso em 10 fev 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 1**. Trad. Aurélio Neto e Celia Costa. São Paulo, Editora 34, 2010.

DE OLIVEIRA LEMOS, Rosalia. Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 185, p. 12-25, 2016. Disponível em < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33592> >. Acesso em 05 jun 2020.

ERGAS, Yasmine. O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960 a 1980. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: Edições Afrontamentos. São Paulo/Ebradil, 1995. p. 582-611.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13: 155-161, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel de Ramalhe. 28<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber I. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas – o antropólogo como autor**. Trad. Vera Ribeiro. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Bela, Feminina e Maternal: imagens da mulher na Revista de Educação Physica. Ijuí: Unijuí, 2003.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, 2009, 20 (3), p. 313-336.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 5ª edição. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2011.

MACHADO, Igor J. de Renó. Sobre bebês e totemismo. **Mana**, 12 (2): 389-418, 2006.

MARANHÃO Filho, Eduardo M. A.; DE FRANCO, Clarissa. "Menino veste azul e menina, rosa" na Educação Domiciliar de Damares Alves: As ideologias de gênero e de gênese da "ministra terrivelmente cristã" dos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 12, n. 35, 2019. p. 297-337. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/48106>>. Acesso em 08 jul 2020.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam P.; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (orgs). **Conferências e diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Goiânia: Nova Letra, 2006.

OWEN, Charlie. Men in the nursery. In: BRANNEN, Julia; MOSS, Peter (Ed.). **Rethinking Children's Care**. Open University Press, 2003. p. 99-113.

PEETERS, Jan et al. Including men in early childhood education: Insights from the European experience. **New Zealand Research in Early Childhood Education**, v. 10, p. 15, 2007. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/237713315\\_Including\\_Men\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_Insights\\_from\\_the\\_European\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/237713315_Including_Men_in_Early_Childhood_Education_Insights_from_the_European_Experience)>. Acesso em 07 jul 2020.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>. Acesso em 24 Jan. 2019.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RAMOS, Raphaela. #Exposed: mulheres usam Twitter para relatar casos de assédio e violência ocorridos no Brasil. **O Globo** (online). 04/06/2020. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/celina/exposed-mulheres-usam-twitter-para-relatar-casos-de-assedio-violencia-ocorridos-no-brasil-24460596>>. Acesso em 27 jun 2020.

ROSEIRO, Bruno. Larry Nasser: a história do monstro que abusou de centenas de atletas durante mais de 20 anos. **Observador**. 21/01/2018. Disponível em <<https://observador.pt/especiais/larry-nassar-a-historia-do-monstro-que-abusou-de-centenas-de-atletas-durante-mais-de-20-anos/>>. Acesso em 20 jun 2020.

RUBIN, Gayle, The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: Rayna Reiter (org), **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly View Press, 1975. (Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. In: *Políticas do sexo*, São Paulo: UBU, 2017).



SCHWINN, Simone Andrea; FUNCK, Luana Elisa. 'MENINOS VESTEM AZUL, MENINAS VESTEM ROSA': Como os estereótipos de gênero podem contribuir com a manutenção da desigualdade entre mulheres e homens. **Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, 2019. Disponível em <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/19612/1192612327>>. Acesso em 10 jul 2020. p. 01-16.

SCOTT, Joan: Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16 (2), jul-dez 1990, p. 5-22. Disponível em: <<http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em 29 mai 2020.

SILVA, João Paulo; PARAÍSO, Marlucy A. Para uma cartografia de infâncias *queer* no currículo escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-21, e-18585, out/dez 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18585>>. Acesso em 10 jun 2020.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do indivíduo. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de Subjetividade**: o reencantamento do concreto. Trad. Ivana Medeiros. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 97-117.

TEBET, Gabriela G.; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de Bebês: Linhas e perspectivas de um campo em construção. **Revista ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, v.20, n.4, p. 924-946, out./dez. 2018. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7130497>>. Acesso em 07 jul 2020.

TEBET, Gabriela G.; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, jan-abr, 2014. p. 43-61.

TEBET, Gabriela G. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2013.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.

VÁSQUEZ, Jorge Daniel. Adultocentrismo y Juventud: aproximaciones foucaulteanas. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, n. 15, p. 217-234, 2013. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>>. Acesso em 15 jul 2020.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WILSON, Elizabeth. **Enfeitada de Sonhos**. Lisboa: Edições 70, 1985.

## NOTAS

## HOMENS E CRIANÇAS: CORPOS E SEXUALIDADES NO MEIO AQUÁTICO

Men and Children: Bodies and Sexualities in the Swimming Pool

**Wagner Xavier de Camargo**

Pós-Doutor em Antropologia Social

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos, Brasil

[wxcamargo@gmail.com](mailto:wxcamargo@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4110-647X> 

### Endereço de correspondência do principal autor

Rua Otávio Machado, 72 – ap. 11. Bairro Taquaral. CEP. 13.076-160, Campinas/SP.

### AGRADECIMENTOS

Agradeço a Sabrina de Oliveira, mestranda na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, pelas discussões preliminares sobre bebês e crianças pequenas, ocorridas durante a realização do campo etnográfico contemplado neste artigo.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** W.X. Camargo

**Coleta de dados:** W.X. Camargo

**Análise de dados:** W.X. Camargo

**Discussão dos resultados:** W.X. Camargo

**Revisão e aprovação:** W.X. Camargo

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

### HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 15-07-2020 – Aprovado em: 05-10-2020