

Sujeitos infantis masculinos:



homens por vir?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E
RELAÇÕES DE GÊNERO**

Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?

ALEXANDRE TOALDO BELLO

Porto Alegre

2006

SUJEITOS INFANTIS MASCULINOS: HOMENS POR VIR?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientando: Alexandre Toaldo Bello

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Felipe de Souza

Porto Alegre

2006

DEDICATÓRIA

*Aos meus companheiros de viagem,
Lorenzo e Luciane, por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram para que essa
Dissertação se tornasse uma realidade;

Em especial à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino público,
gratuito e de alta qualidade;

À minha orientadora, por toda a liberdade que me concedeu durante o
processo de escrita e por ter me ensinado esse modo particular de fazer
pesquisa;

À banca examinadora, os professores Dr. Alex Branco Fraga, Dr. Fernando
Seffner e, em especial, a professora Dr^a Guacira Lopes Louro que me ensinou
a liberdade para pensar, para arriscar e ir em frente.

Ao meu grupo de orientação: Judite, Graciema, Zandra, Bianca, Ana Paula,
Adriane, Lourdes, Alissandra, Maria do Rosário e Suyan, pelas leituras que
fizeram dos meus textos e pela força que sempre me deram. Agradeço a todos
de forma muito intensa e sincera.

Atentemos para um objeto discursivo menor, porém, imprescindível para a Pedagogia: a criança. Há nela uma realidade intrínseca? Minha descrição de tal criança, como professora-mulher, é a mesma de um professor-homem? Um empresário e um político de carreira vêem e descrevem a mesma criança que eu? Um teólogo e um contrabandista de órgãos a identificam da mesma maneira? Uma historiadora das mentalidades e uma publicitária encontram-se na frente de um mesmo ser? Um cafetão e uma mãe-de-santo? Um trabalhador sem terra e um *yuppie*? Um grupo de droga e uma igreja universal do reino de deus? Uma rede midiática global e outra, mais regional? Um norte-americano e um fundamentalista? Um psicanalista de crianças e um neurolingüista? Uma família moradora das ruas e uma família que viaja com suas crianças para *Disneyworld*? O presidente da república, uma primeira-dama solidária e uma professora da Vila Jardim? Tanto para uns/umas, quanto para outros/as, não há referente que sustente a coincidência de suas descrições e, muito menos, que uma descrição seja mais verdadeira do que a outra. A não ser o referente de que aquela criatura ainda não cresceu (e, mesmo assim, para a Idade Média, isso não fazia a menor diferença) (Corazza, 2002, p. 115-116).

Sumário

Resumo

Abstract

Prólogo	9
1. De meninos a homens	18
2. O lugar da pesquisa: apontamentos metodológicos	31
2.1 A inserção na escola	38
2.2 A Escola de Educação Infantil	53
2.3 Remover para promover	55
3. Gênero 3D	58
4. Do panóptico de gênero à homofobia infantil	66
4.1 Breves apontamentos sobre a infância	74
4.2 Homofobia infantil	77
5. Códigos de segurança	83
6. Solidariedades cambiantes	89
7. Epílogo: Masculinidade infantil líquida	93
8. Posfácio: cebolas, teorias e eu	100
9. Referências	104
10. Apêndices	
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	111
Apêndice B – Histórias contadas	
A formiguinha e a neve	112
O Cabra Cabrez	113
O pequeno alfaiate	114

RESUMO

O objetivo dessa Dissertação é, a partir de um trabalho de campo, buscar entender como vão se constituindo as masculinidades na escola infantil, buscando observar alguns dos investimentos feitos para que os meninos e as meninas se constituam como homens e mulheres heteronormatizados. Para a realização das análises, foram utilizados como referencial teórico os Estudos de Gênero, algumas contribuições dos Estudos Culturais em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise.

Foi observada uma escola infantil da Rede Municipal de Porto Alegre em um bairro da periferia, no período de dois meses, totalizando cem horas de observação. O grupo pesquisado era formado por vinte e cinco crianças de cinco anos de idade, todas muito flutuantes em suas freqüências, pois compareciam em média quinze alunos por dia.

Pude perceber, durante esse período, que as crianças vão criando mecanismos para dar conta das expectativas dos adultos em relação as suas formações de gênero, ficando evidente que esses mecanismos produzem algum bem estar nas crianças e nos adultos. Nas primeiras, quanto mais próximas estiverem do que as cuidadoras esperam delas menos serão policiadas, e dos adultos por, de alguma forma, sentirem-se regojizados por estarem dando conta da árdua tarefa de conduzir as crianças a se tornarem homens e mulheres de acordo com os padrões da cultura vigente.

Para isso utilizarei o conceito de órbitas de gênero, onde uma matriz heterossexual fica em uma posição central, ou seja, como centro de atração de todas as possibilidades de masculinidade e feminilidade que podem ser vividas.

Palavras-chave: Estudos de Gênero, Infância, Masculinidade, Homofobia, Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is, from a fieldwork, to try to understand how the masculinity is constituted in children school, trying to observe some of the investments made so that the boys and girls constitute themselves as hetero-normalized men and women. To accomplish the analysis, the Gender Studies and some contribution of the Cultural Studies together with the analysis post-structural perspective were used as theoretical reference.

The survey was done in a public Children School from the outskirts of Porto Alegre, in a period of two months, totalizing one hundred-hour observation. The observed group consisted of twenty-five five-year-old children, all of them very fluctuating in their attendance to class, as on average only fifteen children came to school everyday.

I could perceive, during this period, that the children create mechanisms to fulfill the adult's expectations regarding their gender formation, making it clear that this mechanisms produce some children's and adults' welfare . Regarding the children, the closer they are to what they are expected, the lesser they will be controlled , on the other hand, the adults rejoiced to be able to perform the difficult task of conducting the children to become men and women according to the patterns of the ruling culture.

For this, I will use the concept of gender orbit where the heterosexual matrix is in the central position, that is, it is the center of attraction of all the possibilities of masculinity and femininity that can be experienced.

Key-words; Gender Studies, Childhood, Masculinity, Homophobia, Children Education.

Prólogo

Que a força do medo que tenho
não me impeça de ver o que anseio
que a morte de tudo em que acredito
não me tape os ouvidos e a boca
pois metade de mim é o que eu grito
a outra metade é silêncio
(...)
Que as palavras que falo
não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor
apenas respeitadas como a única coisa
que resta a um homem inundado de sentimentos
pois metade de mim é o que ouço
a outra metade é o que calo
(...)
Que a minha loucura seja perdoada
pois metade de mim é amor
e a outra metade também.
(Oswaldo Montenegro, *Metade*, 1988)

Mesmo não crendo que sejamos constituídos de metades tão bem delimitadas como as colocadas na epígrafe, porém compostos de justaposições, deslizamentos, margens que são borradas, rupturas, enfim, um sem número de adjetivos que poderiam me levar a um grande equívoco na tentativa de definir o que somos, sinto-me, ao menos neste momento, muito identificado com o que nos falam os trechos selecionados dessa música. O medo que tenho não deve me impedir de ver, ao contrário, deve me impulsionar, colocando-me em movimento, levando-me e fazendo-me devanear, talvez em direções que me tragam de volta ao ponto de partida.

Com esta dissertação de mestrado discuto questões sobre a masculinidade que me inquietam desde muito tempo. Julgo, portanto, pertinente, o investimento feito nesta pesquisa que buscou articular gênero, infância e construção da masculinidade.

Em mapeamento feito sobre pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos anos nesses campos, Jane Felipe de Souza afirma que: “As poucas pesquisas existentes que discutem gênero, infância e Educação Infantil remetem-se principalmente às relações entre homens e mulheres frente ao cuidado infantil (...)” (2000, p. 28). Desta forma torna-se necessário

desenvolvermos pesquisas que lancem o olhar sobre a construção de gênero das crianças pequenas.

No âmbito deste programa de Pós-Graduação podemos encontrar algumas investigações que vêm fazendo essas articulações, como os trabalhos de Judite Guerra (2005) que em sua dissertação de mestrado, analisou a dinâmica da sexualidade infantil entre meninos e meninas de 4-5 anos e as estratégias por eles/as utilizadas para expressar seus desejos e prazeres longe do olhar adulto. Bianca Salazar Guizzo (2004), que investigou como propagandas televisivas colaboram para que as crianças se construíssem como meninos e meninas; Cláudia Amaral dos Santos (2004), ao analisar as revistas *Crescer em família*, *Pais & filhos* e *Meu nenê e família* aborda como tais artefatos culturais acionam determinadas representações de gênero na infância. Em outro trabalho Janaína Neuls (2004) analisou um programa televisivo dirigido ao público infantil que marcadamente veiculava determinado tipo de masculinidade considerada hegemônica. Outro exemplo que poderia citar é a pesquisa que Zandra Argüello Argüello (2006) desenvolveu utilizando-se da literatura infantil, discutindo com as crianças suas concepções sobre relações de gênero. Por fim, gostaria de citar ainda o trabalho de Ana Paula Sefton (2006), que analisou as representações de paternidade na literatura infanto-juvenil. Trago esses exemplos para dizer que as pesquisas no campo da infância, gênero e sexualidade têm se intensificado bastante neste PPGEDU. Entretanto dos trabalhos citados nenhum se ocupa especificamente do tema da masculinidade associada à infância.

Tendo em vista que ainda são incipientes os estudos sobre as masculinidades infantis, pretendo contribuir para o aprofundamento do tema, suscitando olhares para os “sujeitos infantis masculinos”, analisando de que forma as representações de masculinidade são acionadas e percebidas pelas crianças, especialmente no âmbito da escola infantil.

Feitas essas considerações, cabe destacar que os principais propósitos deste trabalho são: analisar como as representações de masculinidade circulam na Educação Infantil, como são acionados os discursos sobre esse tema e como os investimentos feitos pela instituição escolar infantil acabam ajudando a articular/produzir os modos de ser dos meninos.

Para tanto, fiz observações e anotações em diário de campo, bem como realizei entrevistas com algumas crianças e uma das professoras responsáveis pelo grupo, foram ainda realizadas seções de fotos precedidas de oficinas de fotografia, foram feitos também alguns trabalhos de expressão artística e contações de histórias¹.

Nesta apresentação contarei algumas experiências que me ajudaram a constituir o tema de minha pesquisa. Entretanto, não pretendo aqui, nem em qualquer outro lugar deste texto, fazer um ensaio autobiográfico. Meu interesse é apenas informar sobre os caminhos que me levaram primeiro a trabalhar com a Educação Infantil e depois estudá-la, mais especificamente, considerando a construção das masculinidades nos locais que atendem crianças de zero a seis anos.

Começo pela minha própria infância. Lembro do zumbido nos ouvidos, quando à noite, em silêncio, relembro o dia de intensas brincadeiras no pátio da casa onde morava: gritávamos e corríamos muito (em minhas lembranças tudo é superlativo!) Dessa época, recordo-me também de alguns movimentos que eram feitos por meu pai e minha mãe na formação de gênero do meu irmão, de minha irmã e de minha própria, coloco-nos em ordem cronológica. Era muito claro, em atitudes, gestos e falas o investimento feito. É importante destacar que essa clareza é produto da análise que um adulto faz de fatos que ocorreram há muitos anos, que foram, ao longo do tempo, sendo revistos, adicionados a novos conceitos, e que, portanto, estão impregnados por um olhar adulto. Mesmo tendo clareza das modificações que os fatos sofreram nesse percurso, acho conveniente que eles sejam aqui colocados, afinal, são parte da minha história e, conseqüentemente, colaboraram com a minha constituição pessoal. Tendo isso em vista, creio que essas pequenas histórias, muitas vezes revisitadas e reelaboradas, colaboram (colaboraram) para o estudo que fiz.

Lembro que desde muito cedo meu irmão e eu tínhamos que falar com voz “grossa”, não podíamos nos sentar, caminhar ou brincar de qualquer maneira, pois havia uma vigilância constante sobre coisas cotidianas². A esse

¹ Essas atividades serão mais bem detalhadas no capítulo dois dessa dissertação.

² Um exemplo que eu poderia citar dessa vigilância eram os tipos de brincadeiras que poderiam ser feitas. Brincadeiras de “agarramento” não eram permitidas.

respeito, Jane Felipe de Souza (2000, p. 120) afirma que: “As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo”.

Guacira Lopes Louro (2000, p. 69), quando fala sobre a invisibilidade da identidade masculina, branca, heterossexual, que por ser hegemônica é pouco discutida, afirma que:

Curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada. Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a ‘aquisição’ da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria ‘imposição’ da natureza.

O paradoxo apontado acima nos acompanhará durante todo esse trabalho, visto que é justamente sobre isso que versa esse texto, sobre os investimentos que são necessários para dar conta de garantir o que deveria acontecer independente de qualquer influência, de qualquer discurso, de qualquer desígnio, uma vez que a masculinidade hegemônica já é em si própria, um projeto auto-executado, um *auto-run*, inicia-se a vida esse *software* já começa a rodar. Talvez esse paradoxo seja formado a partir da possibilidade de softwares funcionarem em hardwares diversos, o que para a dinâmica da masculinidade hegemônica é impensável.

Aproveito ainda para dizer que com minha irmã não era diferente, ela também era vigiada constantemente. Lembro, inclusive, do seu gosto por brincadeiras dinâmicas nas quais correr, jogar futebol, subir em árvores eram elementos de prazer. Vem-me à memória³ também o desagrado dos meus pais com esses gostos da menina.

³ Entendo que as memórias são construídas culturalmente, e, portanto, como já falei anteriormente, são resultado de uma série de lembranças e interpretações de fatos que ocorreram ao longo da vida. Essa construção que estou apresentando é a minha, muitas outras poderiam ter sido feitas se fossem outras pessoas articulando esse passado.

Chegada a adolescência, as estratégias utilizadas para educar meninos e meninas eram diferentes. Os gurus⁴ trabalhavam durante o dia e estudavam à noite (eu comecei a trabalhar com 14 anos e meu irmão com 15). A menina apenas estudava. Quanto às atividades domésticas, todos nós, de alguma forma, colaborávamos, mas predominava o trabalho de minha mãe e de minha irmã nessas funções.

Comecei minha vida profissional, a exemplo de meu pai, como mecânico. Consertava, àquela época (década de 80), máquinas de escrever. Trabalhando de dia e estudando à noite, acabei o ensino médio e comecei o curso de graduação em Educação Física. Logo no terceiro semestre deste curso comecei a trabalhar com Educação Infantil, ministrando aulas para crianças de quatro meses a seis anos e onze meses de idade, atividade essa que foi a minha principal durante nove anos (durante três anos trabalhei paralelamente em uma escola de ensino fundamental). Dirigi a instituição na qual trabalhava (Creche Francesca Zacaro Faraco/UFRGS), durante dois anos, até o meu pedido de exoneração da Universidade para assumir o cargo de professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre em 2003.

Freqüentei o curso de especialização em Educação Infantil deste PPGEDU/UFRGS em sua primeira edição no ano de 2000. Durante essa caminhada fui apresentado à temática de Gênero pela Professora Jane Felipe, minha atual orientadora. Encantei-me com as discussões que eram feitas durante as aulas, com as formulações dos Estudos Feministas, com os Estudos Culturais e com a perspectiva pós-estruturalista de análise, enfim, com um sem número de discussões que até então ignorava.

Mesmo sendo esse tema muito recente para mim, alguns assuntos me inquietavam, as nossas discussões eram muitas vezes voltadas para as questões das meninas, discutia-se sobre os meninos principalmente como o *outro*, ocupando posição de poder privilegiada em relação a elas. Minha prática profissional mostrava que essa posição de poder atribuída aos homens traz evidentemente, uma série de benefícios, mas também carrega consigo uma infinidade de responsabilidades, um conjunto de obrigações, além de ditar

⁴ Eventualmente utilizarei, ao longo deste texto, a expressão regional muito recorrente no Rio Grande do Sul, “guri” e “guria”, para designar respectivamente menino e menina.

normas a serem seguidas, trazendo, de certa forma, dificuldades. Percebo que esta dinâmica, benefícios/responsabilidades, pode perfeitamente ser aplicada aos meninos. Não se trata de entender isso como um fardo pesado a ser carregado, mas sim como uma negociação de poderes que ocorre desde muito cedo e que vai, ao longo do tempo, constituindo os modos de ser dessas crianças.

Minha experiência como professor de Educação Física na Escola Infantil foi fundamental para começar a perceber algumas questões em torno da construção das masculinidades nesse espaço educativo. Um exemplo disso é o fato de que os meninos estão sob constante vigilância, todos os seus passos, suas falas e posturas, jeitos de se moverem ou de ficarem parados são constantemente observados, analisados, criticados ou reforçados, tudo na busca de uma masculinidade tida como ideal e hegemônica (Guizzo, 2004).

Nessa minha trajetória na Educação Infantil muitas vezes tive exemplos deste escrutínio ao qual me refiro: por exemplo, numa situação de troca de fraldas, atendentes de creche, ao examinarem as dimensões do pênis de um bebê, começaram a conversar e definir se ele satisfaria, ou não, suas futuras namoradas. Esse tipo de comentário evidencia o quanto empreendemos forças para garantir a norma. Quando olhamos para um pênis, mesmo que de um bebê durante a troca de fraldas, já estamos preocupados com sua heterossexualidade, isto é, ela é tomada como natural. Além disso, observa-se, através do comentário feito, uma preocupação com a performance sexual deste futuro homem. Desse modo estamos performativamente definindo o que este menino deverá ser/fazer, e também que prazeres deverá sentir.

Apoio-me em Judith Butler (2001) para pensar o conceito de performatividade como a possibilidade de inaugurar algo a partir de uma afirmação. Podemos dizer que os discursos que são formulados a respeito dos corpos, ou ainda, dos sujeitos portadores desses corpos, são antes de mais nada efeitos desses próprios discursos, eles não são a origem deles, nem tão pouco a causa deles, são eles próprios (os discursos) que constituem esse conjunto que podemos chamar de sujeito (corpo, alma, odores, secreções...). Porém, para que essa produção seja entendida como “verdadeira” é necessário que exista a possibilidade de citação, o poder performativo não está apenas

nas afirmações, mas sim na força que essas têm, na medida em que são repetidas à exaustão.

Nesse sentido, Louro (2004, p. 44), ressalta que:

... a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa.

Ainda sobre performatividade, teoria performativa do gênero e da sexualidade, Ruth Sabat (2004, p. 99) alerta para o fato de que: “um enunciado performativo diz respeito a proferimentos que não são apenas declaratórios, mas que, ao serem emitidos em circunstâncias apropriadas, realizam o ato ao qual se referem”. Então, voltando ao exemplo das dimensões penianas do bebê, é possível dizer que um adulto emitindo esse proferimento, está, de certa maneira, investindo/construindo a sexualidade futura desta criança.

Jane Felipe (2000, p. 175), afirma que:

Os vários discursos sobre infância que circularam intensamente nos últimos séculos, procurando observá-la como uma fase específica do desenvolvimento humano, e ainda, estabelecendo estratégias de ação sobre ela, estão intimamente conectadas às expectativas que a sociedade cria sobre/para o sujeito infantil. Pode-se ainda afirmar que as crianças são produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas.

Em certa época de meu trabalho com Educação Física na Escola Infantil tive contato com um menino que me deixou bastante desestabilizado. A criança tinha cinco anos de idade e não gostava das brincadeiras que os meninos participavam. Naquele período de minha vida, eu programava atividades paralelas para meninos e meninas. Na função de professor, tentava convencê-lo a interagir com os meninos, com bastante insistência algumas vezes. Certa vez o menino, já cansado da minha obstinação, fez uma declaração que me desarticulou por muito tempo, sendo difícil para eu absorver o que ele havia me declarado. Disse o guri: “*As meninas são tuas princesinhas,*

os meninos teus reizinhos, e eu, eu não sou nada". A afirmação do menino, atualmente, me faz pensar que a masculinidade não é um projeto que um dia estará acabado, que se investe hoje para se ter amanhã. Parafraseando Denise Bernuzzi de Sant'Anna (2000), posso afirmar que a masculinidade, tal como a vida, está em constante mutação. As formas como as masculinidades são apresentadas demonstram de forma exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho⁵. Com a "vivência" da masculinidade acredito que processo semelhante aconteça. Essa afirmação de Sant'anna é importante, no contexto deste trabalho, pois abre a possibilidade de se pensar que também a forma de se apresentar como homem é um projeto que mesmo não estando acabado (uma história sem fim), já é posto em prática.

Os projetos e as práticas/experiências/vivências em torno da masculinidade, ocorrem simultaneamente, pois a masculinidade hegemônica estabelece uma grande quantidade de exigências que, como alerta Fernando Seffner (2003, p. 137):

(...) poucos homens [que] detêm o conjunto completo dos atributos prescritos para a masculinidade hegemônica, e talvez se possa dizer que são mesmo poucos aqueles que conseguem reunir uma quantidade razoável daqueles atributos. Desta forma, muitos homens mantêm alguma forma de conexão com o modelo hegemônico que não cumprem na totalidade. Investir nestas características que permitem a conexão com o modelo dominante torna-se importante como forma de desfrutar dos privilégios àqueles concedidos.

Nesse sentido a idéia de projeto, (qual seja, entender que é um processo sem fim, que a cada nova "conquista" existirão outras que deverão ser alcançadas), está muito mais associada à possibilidade de conquista de poderes (que os homens hegemônicos detêm), do que propriamente a satisfação única de se atingir essa forma de masculinidade. O que, de certa forma, pode descaracterizar o entendimento dicionarizado⁶ de projeto, restando

⁵ "..., o corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de forma exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho". (Sant'Anna, 2000, p. 50)

⁶ Projeto *sm.* 1. Plano, intento. 2. Empreendimento. 3. Redação de uma lei, de relatório, etc. 4. Plano geral de edificação. – Miniaurélio Séc XXI: O minidicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda, 5ª edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

como possível leitura, no âmbito desse trabalho, a incessante busca e manutenção de privilégios locais e transitórios.

Para tratar dessas colocações organizo essa dissertação da seguinte maneira: Capítulo 1 – *De meninos a homens*, onde apresento uma discussão sobre alguns estudos que vêm sendo realizados sobre as masculinidades; depois em *O lugar da pesquisa*, faço considerações sobre a minha inserção no campo de pesquisa, minhas escolhas metodológicas, a descrição da Escola e um breve histórico da formação do bairro onde se localiza a escola infantil pesquisada, bem como as características da instituição; no capítulo 3, intitulado *Gênero 3D*, busco problematizar a noção de fronteiras de gênero, tentando um entendimento de que os pontos de contato entre as configurações de gênero não possuem uma separação tão clara, que é possível chegar ao território do outro sem que haja a necessidade de se cruzar fronteiras. No capítulo *Do panóptico de gênero à homofobia infantil*, apresento como o dispositivo panóptico está presente em diversos aspectos dessa escola infantil, desde sua forma arquitetural até o *ver sem ser visto* com que todos convivem, levando a um desdobramento homofóbico infantil. Em *Códigos de segurança*, busco apresentar alguns mecanismos que as crianças utilizam para não se aproximarem muito do que elas **não** pretendem ser, ou seja, meninos não devem se aproximar do que é de menina e vice versa. Em *Cambiantes solidariedades* falo das minhas impressões sobre os relacionamentos entre meninos e meninas no contexto dessa escola, discutindo os diversos arranjos solidários que se configuram entre as crianças, arranjos esses que muitas vezes apresentam-se como contraditórios em diversos aspectos. Em *Masculinidade infantil líquida*, falo da fluidez como os masculinos infantis se apresentam e da dificuldade que se tem de lhes manter em uma determinada configuração de gênero. E, por fim, no Posfácio, falo sobre o meu relacionamento com as teorias e como isso implica nos modos como vejo minha trajetória como pesquisador.

1. De meninos a homens

Em relação à Educação Infantil e aos Estudos de Gênero, pode-se afirmar que esta conexão é ainda muito pouco explorada na produção intelectual brasileira, carecendo, portanto, de pesquisas que problematizem estas relações, especialmente no que se refere à produção das identidades de gênero na primeira infância (0 a 6 anos). (SOUZA, 2000, p. 28)

O conceito de gênero tem sido utilizado pelos estudiosos e estudiosas feministas para fazer referência às relações de poder entre os sexos. Tais relações são constituídas no âmbito das diversas culturas, possuindo características bastante diferentes nas formas de ser homem ou mulher, menino ou menina, dependendo do contexto e de seus múltiplos atravessamentos: classe social, geração, grau de instrução, raça, etnia, etc. Essa relação é desenhada pela impossibilidade de se estudar/analisar homens e mulheres separadamente, uma vez que a elaboração de conceitos de masculinidade ou feminilidade só é possível na relação de reciprocidade entre eles/elas. Percebemos o que é masculinidade, para citar um exemplo, pelo movimento que é feito pelos sujeitos masculinos no sentido de se diferenciarem do que é feminino; da mesma forma é possível dizer que os sujeitos femininos também realizam este movimento de diferenciação. No entanto, é possível dizer que a construção da masculinidade se dá em cima de um desprezo e uma inferiorização de tudo aquilo que possa parecer feminino.

Como alerta Louro (1995, p. 106):

Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de formas diferentes – e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que gênero está implicado na concepção e na construção do poder.

Cabe referir que o conceito de gênero tem uma história, teorizada sob diferentes perspectivas. É importante destacar que esses estudos, durante algum tempo, tiveram um caráter de denúncia, apontando as desigualdades no campo do trabalho e da educação, estando atentos “para as condições de

exploração e dominação que as mulheres estavam submetidas” (FELIPE, 2000, p. 27). As pesquisas preocupavam-se em dar conta da situação de opressão e desigualdade vividas pelas mulheres. Atualmente, os estudos de gênero estão direcionados, principalmente, para o seu caráter relacional, entendendo que homens e mulheres são constituídos uns/umas em relação aos outros/as, levando em conta o entrecruzamento de uma série de categorias como raça, etnia, classe social, nacionalidade, entre outros (SCOTT, 1995, LOURO, 1997, 2004).

Desta forma, podemos perceber o quanto os Estudos de Gênero estão preocupados com as relações de poder entre homens e mulheres. Como destaca Dagmar Estermann Meyer

O conceito de gênero privilegia exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres: por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (2003, p. 16).

As identidades de gênero estão diretamente relacionadas, não que estejam em pólos opostos, nem que estejam perfeitamente ajustadas, mas elas são construídas relacionalmente. As várias maneiras como os gêneros se apresentam são interdependentes, esses modos de apresentação produzem e são produzidos por outros em um movimento dinâmico que as envolvem, as englobam.

Guacira Louro (2004) utilizou como recurso para explicar o movimento do gênero a metáfora da viagem, sem estar muito preocupada com o ponto de partida, nem tão pouco com o objetivo da chegada, atendo-se ao percurso, ao caminho, as suas pedras, aos seus prazeres. Pretendo, nessa pesquisa, me utilizar metaforicamente das imagens que nos remetem às elipses, ao caminho sem fim, sem começo, ao movimento constante. Como argumentou a autora, tendo como base a fala de uma personagem do filme *Bye bye Brazil*, de Cacá Diegues: “a gente se equilibra em movimento”. É a

partir dessa imagem que pretendo desenvolver meus argumentos sobre o conceito de gênero, e de como se vão, no movimento, produzindo suas identidades, esse conceito aciona importantes reflexões acerca da identidade e da diferença.

Num primeiro olhar parece simples definir o que é identidade, como nos fala Tomaz Tadeu da Silva:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos aquilo que não somos (2000, p. 75 –76).

Segue o autor argumentando que a diferença poderia ser posta em primeiro lugar e diferentemente do que está posto na citação acima. Aquela poderia estar definindo a identidade – sou o que sou porque sou diferente de tantos outros. Parece-me, portanto, correto falar que os processos de identidade e diferença funcionam, em certa medida, pela negociação entre as diversas identidades. Portanto,

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos: pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras (LOURO, 1997, p. 48).

Algumas identidades disputam locais de poder e “jogam” para ficarem mais bem posicionadas que outras nesses espaços, ou seja, não possuem os mesmos privilégios. É nessa perspectiva que a partir de agora começo, como anunciei anteriormente, a apresentar uma breve discussão sobre alguns estudos que vêm sendo realizados sobre as masculinidades, buscando articulá-los com a infância.

Ao longo desse trabalho já me referi a alguns dos investimentos que são feitos na constituição de gênero dos meninos. Isto me faz pensar que é possível aos guris aprenderem como devem fazer para dar seqüência ao projeto de masculinidade que lhes está sendo apresentado, sendo possível que

algumas dificuldades apareçam no decorrer desse caminho trazendo angústias a eles.

Estudiosos como David Morgan (1999) defendem que a masculinidade vai se constituindo através de retóricas, destacando a retórica da razão e a da experiência. O pesquisador entende por retórica da razão a possibilidade (e obrigatoriedade) dos homens de serem racionais e usarem isso como uma ferramenta de poder para conseguir se situarem melhor nos grupos que freqüentam. Essa razão, muitas vezes, é sustentada em experiências, que, quando relatadas, colaboram para que o seu narrador fique melhor posicionado entre seus pares, galgando assim uma posição hierárquica superior. Essas experiências, paradoxalmente, não precisam de fato ter acontecido. Ao que me parece, o valor do que é relatado é medido através da minúcia, dos detalhes, do quanto à suposta experiência pode impressionar os companheiros, de modo que tais relatos/narrativas pareçam reais.

Na apresentação dessa dissertação já utilizei de lembranças para ilustrar/argumentar sobre o tema discutido. Passo aqui, mais uma vez, a me valer deste recurso: na minha pré-adolescência, por exemplo, era importante ter participado de confrontos e brigas com os guris mais velhos. Eu, acreditando que a vida contada era bem mais emocionante que a vida vivida, relatava aos amigos episódios incríveis que afirmava terem acontecido comigo. Nessas histórias eu sempre saía vencedor e mostrava alguns hematomas para provar a veracidade dos fatos. Neste ponto é com muito “pesar” que revelo que nunca, em toda a minha vida, esmurrei alguém. As histórias alardeadas eram livres adaptações de filmes/desenhos, livros ou de outras instâncias culturais. Os hematomas eram de quedas de bicicleta, batidas em objetos que estavam pelo caminho ou de pequenos acidentes.

A esse respeito Ortiz (1995) afirma que entre os homens cria-se uma rede de interdições que acabam dificultando a comunicação/exposição dos homens, uns para os outros, o que, de certa maneira, facilita a legitimação dessas histórias que circulam em grupos de meninos.

Articulando a possibilidade de elaboração de projetos de masculinidade através das retóricas com as redes de não comunicação (interdições das comunicações e exposição dos homens entre si), nas quais os

homens estão inseridos, me parece importante destacar que esse “meio” masculino é baseado em elaborações de discursos.

Nesse sentido, Robert Connell (1995, p. 190) alerta também para o fato de que “os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto.” Esse mesmo autor também relata sobre o isolamento que aos gurus acaba sendo imposto:

A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, freqüentemente, a repressão de seus sentimentos. Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldade nas relações com as mulheres (1995, p. 190).

Mesmo havendo essa argumentação sobre as dificuldades que a masculinidade hegemônica carrega consigo, Pedro Paulo de Oliveira (1998, p.91) afirma que “(...) os mecanismos que possibilitam privilégios tornam-se invisíveis para aqueles que são por eles favorecidos”. O autor alerta ainda que homens brancos de classe média não se percebem como privilegiados. Podemos pensar então que assim como não percebem os privilégios que possuem, também não percebem os desserviços que o esforço para se manter nessa posição podem lhes trazer. Esse autor faz uma série de classificações dos discursos sobre masculinidade, entre elas o discurso vitimário, do qual elege como um dos seus representantes o psicólogo Sócrates Nolasco (1995, 1999, 2005). Nesse tipo de discurso aparece de forma recorrente termos como: “Solidão, sofrimento, angústia, tensão premente, fragilidade, insegurança, problemas de identidades (...)” (OLIVEIRA, 1998, p. 92), o que, segundo o seu entendimento, coloca os homens em posição de vítimas. Embora detenham uma série de benesses por sua condição hegemônica, queixam-se dos “poucos” não-privilégios que possuem. Acredito ser necessário problematizar o “rótulo” dado a esse discurso. Primeiro, vale lembrar que os discursos são cambiantes e disputam entre si um lugar de legitimidade; segundo, grande parte dos autores citados no referido artigo, de alguma forma, referem-se a

esse homem “vítima”⁷. Por outro lado, é importante destacar que mesmo com índices de violência contra mulheres ainda altos/alarmantes, além de uma série de outros elementos das vidas delas que são problemáticos, o discurso vitimário com relação a elas tem sido problematizado e mesmo rejeitado por parcelas significativas do movimento feminista, um claro posicionamento político que nos indica que a posição de vítima não deve ser suportada, muito menos perseguida. Entretanto estamos aqui nos referindo aos discursos já formulados e que são filiados a diferentes correntes teóricas.

Não creio que apontar tais dificuldades que uma determinada posição enfrenta a caracterize como vítima. Se lembrarmos que os estudos a respeito dos homens foram carreados pelos esforços intelectuais das feministas e dos grupos gays e lésbicos (ARILHA, et all, 1998), podemos pensar que, em alguma medida, a posição hegemônica de poder dos homens estava sendo posta em xeque. Nessa disputa de poder estavam de um lado uma convergência de forças, de outro os homens, e não todos os homens, apenas aqueles que, de alguma maneira, buscavam se aproximar da “norma”. Nesta perspectiva, talvez seja possível pensar que em alguns pontos, na tentativa de manter a hegemonia, existam de fato perdas. Mas acredito que seja pouco ponderado afirmar que em uma disputa de poder, onde esse (o poder) transita entre as partes, exista a figura da vítima, de um lado, e a figura do carrasco de outro. Essas figuras se desfazem quando entra em cena a possibilidade de negociação de poder.

Faço essa breve discussão em torno do tema, pois pretendo me valer de algumas formulações de Nolasco (1995, 1999, 2001), na tentativa de articular masculinidade e infância sem a pretensão de ser um seguidor das teorizações desse autor. Não pretendo também encontrar vítimas ou carrascos nos projetos de masculinidade que são apresentados aos meninos.

Dito isso, gostaria de argumentar que os meninos, e também os homens, são ensinados desde muito cedo a se portarem de acordo com a norma. Isso fica claro nos espaços de uso exclusivamente masculino como vestiários e mictórios públicos. Nesses locais, embora normalmente não

⁷ Exemplo disso é a citação p. 24 desse texto, onde Robert Connel (1995, p. 190), em sua argumentação utiliza termos que são recorrentes no discurso vitimário: “(...) tendo

existam placas ditando normas de etiqueta para sua utilização, todos sabem que não é um local para observação dos corpos dos seus frequentadores. Parece-me que a formatação desses prédios colabora para reforçar aquela idéia que apresentei anteriormente, qual seja, a desejável falta de comunicação entre os homens. Estamos em um local que possibilita observação e comparações, entretanto sabe-se que tais comportamentos não condizem com a heteronorma. Entendo heteronorma no sentido explicado por LOURO (1997, p. 49-50): “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual, cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos.”

Sobre a representação social masculina, Nolasco afirma que no Ocidente, esta pode:

(...) ser monitorada por meio de diferentes narrativas e que, a exemplo dos mitos, servem para descrever sua origem e também transmitir de uma geração para outra os valores sociais (2001, p. 45).

Esse autor prossegue afirmando que a identidade do homem é concebida a partir da imagem do guerreiro, do desbravador, que em tempos passados, precisava caçar, demarcar seu território, utilizando-se principalmente de sua força física. Atualmente, podemos afirmar que essa luta não se faz mais por meio dos atributos físicos e sim por outras estratégias que os homens vão criando para se manterem (ou serem mantidos em seus lugares de poder), sendo a agressividade e a competitividade suas formas mais presentes. A maneira como alguns homens guiam carros pode ser exemplo disso: são mais impetuosos que as mulheres em sua média, o que acaba promovendo um maior número de sinistros envolvendo o sexo masculino, gerando assim um aumento do valor dos prêmios de seguros para automóveis que possuem homens como condutores principais.

Esses homens, algumas vezes, percebem que devem repensar a sua “adesão à vida” buscando outras formas de viverem as suas masculinidades (Nolasco, 1995). Porém, quando se pensa nesta adesão à vida relacionada aos guris ficamos diante de uma situação problemática, pois a eles

como custo (...) pode levar à violência (...) crise pessoal (...) dificuldade nas relações

são dadas as informações necessárias para que eles sejam esse homem guerreiro moderno, que poderá vir a ser modificado em outro momento da vida que não a infância. Penso que os meninos se articulam com essa história da masculinidade, e não à maneira como os adultos vivem suas masculinidades.

Entre os adultos existem muitas maneiras de se contestar ou referendar as formas de se viver a masculinidade. Como nos alerta Richard Parker (2001, p. 135):

É através deste processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicas de seus grupos de idade ou de *status* dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que sua cultura lhe possibilita.

Homens e mulheres vão, ao longo do tempo, participando de uma “socialização sexual”, e nesse processo vão aprendendo o que é ser homem ou mulher, quais as características que devem constituir o masculino e o feminino em uma determinada cultura.

Vale lembrar que o modelo de homem postulado pelas sociedades androcêntricas serve como referência para a masculinidade hegemônica, entretanto é um projeto de difícil execução, pois são tantos os atributos necessários para se colocar nesta posição que dificilmente alguém conseguirá abarcar este posto (Seffner, 2003).

Se as instituições (escola, igreja, família...) estão diretamente envolvidas na adesão dos meninos à masculinidade hegemônica, os adultos, de forma geral, possuem o histórico das regulações pelas quais passaram durante as suas vidas. Sabem, em certa medida, quais delas foram eficientes ou não, e a partir de tal conhecimento, podem procurar estratégias melhor elaboradas para garantir a masculinidade esperada para as novas gerações. Os elementos que falharam durante as suas construções de gênero e sexualidade podem ser rearticulados na tentativa de garantir o cumprimento fiel (ou o mais aproximado possível) à norma. Ou então podem perceber que muitas coisas que aprenderam, designadas como fundamentais na constituição da masculinidade não se aplicam aos dias de hoje.

Depois, ao longo da vida, tais sujeitos buscam suas próprias maneiras de serem “homens”, de se parecerem com “homens” ou investem para que seus gurus sejam os homens que eles não conseguiram ser. Nesse sentido, gostaria de chamar a atenção para um fato que vem se repetindo nos últimos anos, que diz respeito aos manuais de como educar crianças.

Existem, atualmente, muitos manuais indicando de que forma meninos e meninas devem ser educados/as⁸. A esse respeito é importante referir que tais “cartilhas” partem do pressuposto de que existe uma “essência” do que é ser menino ou menina, deixando claro que os deslizamentos que podem ocorrer nas fronteiras dos gêneros estão colocando em risco o que foi “determinado pela natureza”.

O autor de uma dessas obras deixa muito clara a idéia que tem sobre tal concepção ao afirmar que:

Nestes últimos cinco anos, muito se aprendeu sobre a verdadeira natureza dos meninos. São descobertas surpreendentes e agradáveis... Durante trinta anos, foi moda negar a masculinidade e dizer que meninos e meninas são iguais. Mas, conforme diziam pais e professores, essa abordagem não funcionava. Novas pesquisas vieram confirmar a intuição dos pais sobre o fato de que os meninos são diferentes, mas de maneira positiva. (BIDDULPH, 2002, p. 7)⁹

Isso nos dá pistas de como as instâncias educativas (família, escola, igreja...) têm se preocupado em garantir as formas hegemônicas de ser menino ou menina, partindo geralmente de uma idéia de “essência” para justificar os comportamentos que são esperados das crianças. É importante destacar que esses *best sellers* circulam nas instâncias acima referidas, o que acaba por lhes conferir certa legitimidade. O simples fato de serem, ao menos por um período, os livros mais vendidos, indica que tais produções, embora passíveis de críticas, estão ensinando modos de ser e de se comportar, e, em última análise, modos de educar meninos e meninas.

⁸ Os livros *Criando meninos*, de Steve Biddulph (2002), e *Criando meninas*, de Gisele Preuschoff (2003), são exemplos desses manuais.

⁹ Vale destacar que o autor não localiza as pesquisas às quais se refere, não ficando claro qual é a sua base de argumentação.

Na Educação Infantil, não é raro vermos movimentos de vigilância em torno dos comportamentos dos meninos: Tal fato torna-se perceptível quando os/as educadores/as determinam o que meninos e meninas podem fazer, do que devem ou não brincar dentro do espaço escolar infantil. Judite Guerra (2005), durante pesquisa de campo, em vários momentos observou professoras encaminhando crianças para brincadeiras e/ou espaços considerados mais “adequados” ao seu gênero. Exemplo disso é o encaminhamento das meninas para o canto da cozinha, e dos meninos para outras atividades distintas e mais ativas.

Mesmo com esses investimentos, em alguns momentos, quando se percebe que não se está conseguindo dar conta da árdua tarefa de transformar meninos em homens, surge um sentimento de impotência e a busca de explicações que justifiquem determinados comportamentos de alguns deles. Jane Felipe (1999, p. 170-171) alerta para o fato de que:

Em especial os homens ficam muito aflitos quando percebem que seu filho apresenta um comportamento que entendem como uma possível tendência “homossexual”. Para estes pais, é como se suas próprias identidades masculinas estivessem em jogo, na medida em que não foram “homens o suficiente” para influenciar o filho com este modelo de masculinidade tido como normal e hegemônico.

Tais justificativas, na tentativa de deslocar o “problema” dos adultos para as crianças, muitas vezes são encontradas em alguns campos do conhecimento, como os da biologia, da psicologia, da religião, da educação, entre outros. Muitos desses discursos operam com a idéia de que as identidades são fixas especialmente no que se refere às identidades sexuais. O que escapa às prescrições para cada gênero deve ser encarado como um problema a ser resolvido.

No âmbito da escola, por exemplo, poderíamos citar a diferença no desempenho escolar entre meninos e meninas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Algumas pesquisas desenvolvidas por Pierrette Bouchard (1994), Valerie Walkerdine (1998) e Helena Altmann (1999), discutem tais questões.

Em pesquisa apresentada por Pierrete Bouchard, sobre os números de evasão e repetência, ela constatou que os percentuais eram bem maiores entre os meninos quebequianos, do que os apresentados pelas meninas, referindo-se, inclusive, à teoria da usurpação, que argumenta sobre a destituição dos direitos dos homens pela “invasão” feminina em espaços que eram predominantemente masculinos, dentre os quais está à escola.

Um exemplo das concepções presentes na teoria da usurpação pode ser encontrada na obra de Steve Biddulph (2002, p. 6). Escreve o autor:

Atualmente as meninas são mais seguras de si, mais motivadas, mais aplicadas. Os meninos, com frequência, não tem objetivo, vão mal na escola, têm dificuldades de relacionamento, expõe-se à violência, ao álcool, às drogas e a outros perigos. As diferenças começam cedo – visite uma pré-escola e constate você mesmo. As meninas trabalham contentes em grupo; os meninos circulam como índios em volta de um vagão de trem, implicam com elas e brigam uns com os outros.

Acredito que essa teoria, mesmo que tratando das séries iniciais da educação, nos sirva, ao menos, para pensar alguns elementos que possam ajudar na elaboração de entendimentos sobre esta diferença nos desempenhos escolares, quando levamos em conta o gênero. É necessário que prestemos atenção à Educação Infantil e nos modos como guris e gurias são tratados/as.

Na Educação Infantil percebemos que os meninos estão em situação privilegiada de poder, pois são considerados “naturalmente” mais espertos, inteligentes, questionadores; enquanto as meninas são percebidas e descritas, pelos/as professores/as, como meigas, esforçadas, pacientes, organizadas (Walkerdine, 1998). Durante essa experiência infantil masculina, repleta de poderes, os meninos, geralmente, são ensinados que devem ser os “donos do campinho”¹⁰. As meninas, por sua vez, devem criar espaços de sobrevivência sob o poder masculino. Porém, Helena Altmann (1999) fala que durante pesquisa de campo realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Minas Gerais, com estudantes de 11 a 15 anos de idade,

principalmente nas aulas de Educação Física, essa aparente “dependência feminina”, para utilizar suas próprias palavras, reverte-se em estratégia de conquista para as meninas, que conseguem desse modo à atenção e a proteção das/dos professores/as.

Penso que a Educação Infantil, em alguns momentos, oferece privilégios aos meninos através da aceitação de uma série de condutas que para as meninas não seriam toleradas, por exemplo, a inquietude. Entretanto, mais tarde, quando se avança na escolarização, algumas características da instituição escolar se alteram e suas exigências com relação ao comportamento dos alunos também. Onde, antes, o comportamento inquieto dos meninos era justificado e até mesmo estimulado, tanto “vigor” passa a ser inaceitável. As meninas deverão continuar com o fardo do esforço, exatamente como aprenderam na Educação Infantil. Parece-me que existem duas propostas de Educação Infantil diferentes e contemporâneas, uma voltada para os meninos, que pensa na formação de sujeitos críticos, questionadores, reivindicadores de seus direitos, fazendo-os protagonistas (SUBIRATS, 1986), e outra para as meninas, que ensina a docilidade, o controle dos movimentos e posturas, o esforço para superar as dificuldades, etc.

A forma como estou apresentando esse tema, apontando que meninos e meninas são tratados de maneiras diferentes e que, portanto, são praticamente opostos, é um exercício de localização de espaços ocupados por meninos e meninas ao longo do Ensino Básico, compreendendo a Educação Infantil como a primeira etapa desse processo.

Ainda sobre as diferenças de tratamento entre meninos e meninas, Altmann (1999) afirma que os comportamentos quietos, passivos e dóceis das meninas durante o período escolar não são encarados como problemáticos, sendo inclusive reforçados. A autora aponta ainda para uma possível dificuldade que esse comportamento pode gerar quando elas se tornarem adultas. Continuando nesta linha de argumentação talvez se possa pensar que os meninos enfrentam dificuldades na transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, e as meninas passam por dificuldades quando começam

¹⁰ A propósito desta afirmação consultar: Altmann, Helena. *Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999, p. 157 - 173.

a desenhar suas vidas como adultas. É importante alertar ao leitor que esse exercício de descrição do que acontece ou acontecerá com gurus e gurias durante suas vidas é localizado na nossa cultura, e mesmo nela, existem infinitas formas desse processo se dar.

O “nó” para os meninos “começa a apertar” quando chegam à escola de Ensino Fundamental¹¹. Eles não foram educados da mesma forma que as meninas para suportarem a sua nova condição, pois agora se espera deles o comportamento que se exigiu das meninas desde sempre. É interessante ainda observar o quanto às famílias são bem mais tolerantes com relação aos gurus, pois supõem que eles são “naturalmente” mais agitados, “levados”, “medonhos”, etc.

É importante lembrar que essa idéia não se encerra apenas no ambiente escolar, não sendo esse o grande vilão das diferenças de tratamentos entre meninos e meninas. É preciso atentar para outras instâncias que colaboram para essas construções, entre elas a mídia, a família e a linguagem. Não obstante, como esse trabalho “caminha” na direção de estudar a Educação Infantil acho possível fazer tal consideração.

Justifico isso dizendo que a educação escolar exige um conjunto de comportamentos de grande parte das gurias que, no decorrer de seus poucos anos de vida foram sendo incentivadas a aprenderem/construírem. Parece que a educação é linear para as meninas ao longo da vida, sofrendo poucas alterações, enquanto para os meninos ela muda radicalmente ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Não pretendo fazer um discurso onde os meninos estejam colocados como vítimas, pois os sujeitos vão se constituindo imersos numa trama de poderes e a articulação que fazem de todas estas tensões é que define as formas de serem e estarem no mundo.

Apoiado em Sant’Anna (2000), como afirmei anteriormente, acredito que as maneiras de experienciar as masculinidades acontecem de forma cambiante, se dão no dia a dia, nas diversas situações pelas quais os sujeitos passam: na família, nas instituições escolares, religiosas, entre outras. Nos próximos capítulos buscarei discutir como isso acontece na Escola que

¹¹ Mesmo sabendo que a LDBEN entende a Educação Infantil como a primeira etapa do Educação básica, aqui trarei como instâncias de educação distintas.

pesquisei, como nessa instituição são acionados os diversos discursos sobre a masculinidade infantil.

2. O lugar da pesquisa: apontamentos metodológicos

Observa-se, (...), que as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com as quais convivem. (...) podemos notar que, desde pequenas, elas já se acostumam a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres. (FELIPE, GUIZZO, 2004, p.37)

Durante a escrita da proposta que precedeu essa dissertação muitas dúvidas me perseguiram. Minha maior dificuldade naquele momento foi justamente o fato de ter que organizar a minha inserção no campo de pesquisa. Dentre todas as minhas idéias, uma que eu dispensava maior apreço e julguei que valeria a pena investir nela fora a utilização da fotografia como recurso metodológico. Eu me propunha a, em oficinas, ensinar as crianças a fotografar, para depois solicitar que elas retratassem locais, brinquedos, situações que eu pudesse, em momento posterior, discutir individualmente com elas. Pretendia ver aspectos relacionados com a construção da masculinidade no espaço da educação infantil.

Fui alertado, primeiro por minha orientadora, sobre a dificuldade que seria utilizar esse recurso na “coleta”¹² de dados, porém acreditei que seria um investimento que, caso “funcionasse” seria bastante interessante. Ainda com referência a essa forma de “coleta” de dados, por ocasião da Banca de avaliação do projeto, fui alertado, novamente, para as dificuldades que enfrentaria com a utilização desse recurso. Quando fui para o campo de pesquisa, fiz uma experiência, depois do período de adaptação, de apresentar a máquina fotográfica para as crianças. Elas ficaram encantadas com a possibilidade de fotografar. Entretanto, como não tinham familiaridade com

¹² Coloco coleta de dados entre aspas para tentar escapar da idéia de que os dados estão postos, que basta juntá-los do chão, assim como fazemos com as pedras que apanhamos após uma breve seleção, para após lançá-las em algum alvo, nesse caso o *corpus* da pesquisa. Também pelo fato de que uma “coleta” não supõe neutralidade dos dados. Em última análise, o pesquisador produz os dados e a partir deles vai elaborando os seus discursos.

câmeras, não consegui que elas superassem a ânsia por “clicar”¹³ qualquer coisa que lhes aparecesse na frente. Como eu já havia sido alertado para as dificuldades que enfrentaria, tão logo percebi que demoraria muito para atingir meu objetivo, deixei que as oficinas se transformassem em uma grande brincadeira que acabou por colaborar para a criação de um vínculo interessante entre mim e as crianças. Foi necessário que eu mudasse a maneira como estava no campo. Passo a seguir a fazer algumas considerações sobre minha inserção no campo e como fui revisando o que continha a proposta a qual venho me referindo.

O percurso metodológico que segui foi traçado pelas vicissitudes dessa pesquisa. Como vinha de uma experiência prática de mais de nove anos em educação infantil e estava ciente dos atravessamentos de gênero, raça, etnia e posições sociais que podem interferir nos modos como as crianças se apresentam, peguei meu diário de campo, máquina fotográfica, gravador e outras “bengalas” que me ajudariam na difícil tarefa de tentar dar voz às crianças. Entretanto as bengalas só são eficientes se sabemos onde e como apoiá-las. Procurei encontrar um terreno firme para apoiar minhas “bengalas” e dar largos passos na direção da “coleta” de materiais que dessem bom substrato para posteriores análises. Entretanto, não fui um pesquisador afortunado que conseguiu, a partir de um olhar atento, descobrir a existência de “Segredos sagrados” (GUERRA, 2005), clubes, rituais de passagem e outros elementos que caracterizam a infância que eu esperava encontrar tendo como referência a minha experiência profissional.

Ponto fundamental para que eu finalmente começasse a enxergar foi pensar que eu estava determinado a encontrar algo inusitado para recheiar as minhas análises. Percebi que minha pesquisa não teria como *corpus* um fato mais relevante que outros que eu elegeria e diria: “agora eu encontrei”. Passada essa euforia inicial, dediquei-me ao “miudinho” do cotidiano, às pequenas ocorrências, às brigas, às amizades, às brincadeiras, à grande dispersão, essas coisas que não saltam aos olhos, estão ali o tempo todo, é um estar não estando, escorregadio, fugaz, sem segunda chance. É um

¹³ Quando perguntei ao grupo se alguém já havia fotografado antes todas as crianças disseram, cada uma a seu modo, que conheciam máquinas fotográficas mas que nunca as haviam utilizado.

“nadinha” que acontece apenas uma vez. Como descrever uma coisa dessas, como anotar em um diário, fotografar ou filmar? Comparo tal situação de pesquisa aos fogos do reveillon: são eloqüentes, enchem os olhos, invadem os ouvidos, em alguns momentos nos emocionam. Entretanto, quando, na tentativa de eternizá-los os fotografamos. O que conseguimos são fotos escuras, sem movimento, sem som, sem o cheiro da pólvora que queima, sem vida. Porém, o que parece mais dramático nessa história, é justamente o fato de que na tentativa de fixar o momento, deixamos justamente por isso, de vivê-lo com toda a intensidade que se poderia, ele escapa pelas mãos. Devemos também atentar para as mãos que aprisionam algumas coisas e deixam tantas outras escaparem, não existe neutralidade nesta seleção, essa produção/apreensão é interessada.

Acredito que um dos grandes problemas na obtenção de dados junto às crianças é essa necessidade de estar atento ao que está acontecendo; se deixar envolver pelo “clima” que nos cerca como pesquisadores. Depois, paramentados de todas essas sensações, passamos a escrita do que foi visto, do que se sentiu, do que se ouviu. Nessa maneira de se estar no campo surgem duas preocupações principais: uma se refere à validade dos dados aquinhoados, outra é aquela antiga dificuldade de escaparmos das formulações adultocêntricas, onde privilegiamos, ou até mesmo procuramos as lembranças que temos de nossas próprias infâncias. Paradoxo insuperável, pois se estivermos muito preocupados em nos afastarmos de nossas lembranças, de nossa aurora, talvez não consigamos enxergar coisas que, nessa infância que observamos se aproximam da nossa própria, ou, por outro lado, se nos aproximarmos muito do que nos houve, é possível que nos afastemos do nosso objeto de estudo.

Acaso fosse possível, seria interessante que pudéssemos entrar em uma ótica, um lugar especial onde houvesse a possibilidade de escolhermos como gostaríamos de ver as coisas. Óculos para ver o passado, outros para ver o futuro, outros para ver as coisas livres de interferências que dissipassem qualquer nevoeiro que nos surgisse pela frente, e, os mais interessantes, óculos multifocais, aqueles que nos fazem enxergar em várias distâncias, que nos permitem ir do passado ao presente sem que precisemos trocar o artefato. Entretanto é bom que se diga, essas lentes apresentam pontos de distorção

onde olhamos objetos que não estão nem no passado nem no futuro. Acredito que é exatamente nesse ponto de inconveniência que devemos ficar, onde se misturam os olhares, onde já não sabemos qual é a lente mais adequada para olharmos, ou seja, a polifonia.

A respeito da polifonia enfrentamos um problema bastante importante quando se trata de tentar ouvir a voz das crianças, pois: “Nosso ato de pensar nada mais é que um pensamento em outro pensamento, em outro, mais outro e assim infinitamente” (MARTINS, 1998), o que acaba por transformar a voz da criança, na minha voz, na voz da orientadora, na voz de quem lê, na voz dos que ouvem. Neste sentido, podemos dizer que essa fala infantil não grita, nem tão pouco se cala, ela sussurra, acaba se atenuando como uma homeopatia, que tem seu princípio ativo diluído inúmeras vezes, restando dele apenas uma fração mínima do que era no início.

Nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e o sentido das palavras e expressões variam, freqüentemente, de voz para voz, embora, em nossos esforços racionalistas e unificadores (e o uso de *nossos*, aí, corresponde a uma referência genérica aos homens e mulheres), procuremos cristalizar os *sentidos certos* nos dicionários. (SILVEIRA, 2002, p. 80)

É do conjunto de todas essas vozes, de todas essas mini-certezas¹⁴, que pretendo, nas próximas páginas, discutir as masculinidades na Educação Infantil. Não estou preocupado em demonstrar uma verdade que deve ser exposta, nem tão pouco tentando descobrir por que os meninos são desta ou daquela maneira (como me parece ser próprio do pensamento moderno). O que busco é um entendimento, mesmo que provisório, de como são feitos os investimentos na construção de uma masculinidade específica durante a formação inicial dos meninos na escola infantil.

Um dos aspectos metodológicos que merece nossa atenção refere-se às entrevistas com crianças pequenas. Como alerta Zeila de Brito Fabri Demartini (2002), algumas delas podem se recusar a falar, enquanto outras, por sua vez, tomam conta da ‘cena’ deixando cada vez menos espaço para as manifestações destes/as infantes silenciosos/as. Alerta ainda a mesma autora,

¹⁴ Termo que pego de empréstimo do compositor Cazuza, que o utilizou em seu “Blues da piedade”, que aqui será entendido por verdades transitórias.

que seria um equívoco deixar de fora as/os não falantes, sugerindo, por exemplo, que se analisem as produções expressivas das crianças. Neste sentido, Márcia Gobbi (2002) sugere que se faça uso dos desenhos infantis, utilizando-os como recurso para colher os comentários que as crianças fazem sobre a obra em produção. Essa autora relata que o que é afirmado pela criança em relação aos desenhos pode ser alterado logo em seguida, não sendo o desenho em si um recurso adequado para “coleta” das “falas” infantis.

Os métodos para se trabalhar com um tema desse tipo, a escuta da voz infantil, devem ser atentamente construídos, visto que não são muitos os trabalhos que articulam infância, gênero e sexualidade e, menos ainda, aqueles que tratam especificamente da construção das masculinidades na Educação Infantil.

É importante salientar que esse trabalho foi escrito a partir da perspectiva Pós-estruturalista, não sendo, portanto as minhas descrições, observações, anotações no diário de campo neutras. Há em todas essas formas de coleta de dados um pequeno ensaio de poder, que se manifesta nas decisões tomadas quando anoto determinadas passagens da rotina diária da escola que me serviu de campo de pesquisa, nas falas que destaco e nas que deixo sem relevo, nos termos procurados para a produção dos textos, na seleção dos excertos citados em detrimento de outros que sequer conheço. É do conjunto de todas essas arbitrariedades que emerge essa dissertação. Ela é o resultado das minhas escolhas e das parcerias que fiz para a sua elaboração. Meus parceiros são a minha orientadora, minhas colegas de orientação, os autores que cito (também aqueles que eu não cito), enfim, de um conjunto de cores/pessoas que eu vou misturando para apresentar à/aos leitoras/leitores os tons do que digo.

Gostaria de destacar que a utilização de diferentes práticas metodológicas, perspectivas e materiais empíricos em um único trabalho é a tentativa de colar nele rigor, complexidade e conteúdo. Se por um lado, agindo dessa forma, temos maior liberdade para criar caminhos metodológicos, por outro precisamos “amarrar” nossas escolhas, fazer com que elas tenham sentido. Não nos é interessante a apresentação de uma diversidade de materiais, de dados, de situações pitorescas sem que a elas demos sentido. Não é suficiente relatarmos passagens interessantes sem que delas retiremos

possíveis entendimentos daquela verdade que naquele momento nos está inquietando. Podemos sim nos inquietar, porém devemos como pesquisadores, utilizar essas inquietações da forma mais produtiva possível. Não nos basta contar, narrar fatos ‘inusitados’ que presenciamos, é preciso antes de tudo problematizá-los.

Ressalto aqui que o ato de escrever não é neutro, toda a produção textual deve estar preocupada com os rastros¹⁵ que as palavras arrastam consigo. É fundamental termos sempre em foco que o ato da escrita é a própria criação do observado/descrito, ou seja, quando escrevo não falo simplesmente o que vi, pois o que eu vi está atrelado às minhas leituras particulares do mundo. Essa maneira de olhar é minha e aqui eu a estou compartilhando. Outra pessoa, com outras motivações, certamente não percorreria os caminhos que percorro. Cada vez mais estou convencido de que o ato de escrever é uma declaração de humildade, de exposição, pois escrevo com palavras que por mim foram escolhidas, que levam conceitos que me são caros, entretanto cabe aos leitores e as leitoras a tarefa de reconstituir as minhas abstrações a partir da concretude do texto. Paradoxalmente é impossível materializar o abstrato, o que me faz pensar que os textos sempre são incompletos para quem os escreve, pois a sua materialização os estanca. Enfim, escrever é reduzir, engessar, tirar a fluidez, enquanto ler é, ao contrário, um exercício de liberdade. Não precisamos aprisionar idéias, é necessário que as soltemos para que se misturem com tantas outras que habitam nossas cabeças.

Feitas essas considerações, passarei a um relato sobre a escola de educação infantil pesquisada, caracterizando o local onde ela está inserida, as peculiaridades da turma de crianças com a qual trabalhei, bem como de que modo foram organizadas minhas observações.

Porém, antes, julgo pertinente localizar a educação infantil no município de Porto Alegre. As informações a seguir estão disponíveis no site da cidade¹⁶ e dão conta de dizer que desde o início do século passado havia atendimento às crianças pequenas na forma de atividades recreativas nas praças da cidade. Essas eram desenvolvidas pela então Secretaria da Saúde e

¹⁵ Rastro aqui deve ser entendido no sentido atribuído por Derrida. Os termos carregam consigo uma história, quando os escolhemos para dar sentido às nossas idéias não podemos deixar de lado o “peso” que eles têm.

Assistência Social (SMSAS). A partir dos anos de 1940, com inspiração fröebeliana, são criados jardins de infância em algumas dessas praças para atender crianças de quatro a seis anos de idade. Na década de 60 se instalam jardins de infância também em algumas escolas da rede municipal de educação. Já na década de oitenta, devido ao aumento demográfico na periferia da cidade e ao incremento do trabalho feminino fora do lar, são criadas as creches municipais, ligadas a SMSAS. A partir de 1991 as escolas municipais de educação infantil passam a ser gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), momento a partir do qual a contratação de profissionais para o atendimento de crianças passa a se dar através de concursos públicos.

Quanto à proposta pedagógica dessas escolas, o mesmo site informa que:

“A Proposta Pedagógica que fundamenta a Educação Infantil da SMED é fruto de uma postura crítica e reflexiva que visa superar a dicotomia entre educação e cuidado. Desta forma, entende-se que cada gesto na Educação Infantil envolve, ao mesmo tempo, ações advindas dos dois âmbitos, pois a alimentação, a higiene e o sono fazem parte da vivência cultural de um determinado povo ou grupo social.”

Como o objetivo aqui não é uma aprofundada discussão acerca da organização pedagógica das escolas de educação infantil do município de Porto Alegre, restrinjo-me apenas a essas breves informações¹⁷.

São 33 Escolas Municipais de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade em turno integral, além de 46 Escolas Municipais de Ensino Fundamental que possuem turmas de Jardim (crianças de 5 a 6 anos) e mais quatro Escolas Especiais, totalizando 5.619 crianças atendidas segundo dados do site oficial da PMPA, em 22 de agosto de 2006.

¹⁶ <http://www.portoalegre.rs.gov.br/>,

¹⁷ Para um maior aprofundamento quanto a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de Porto Alegre consultar: Cadernos Pedagógicos 15, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, dezembro de 1999.

2.1 A inserção na escola

O primeiro passo que foi dado para que a pesquisa de campo se tornasse viável foi contatar a Secretaria Municipal de Educação para saber dos procedimentos legais para que tal pesquisa fosse realizada em uma escola infantil da Rede¹⁸. Em um primeiro contato fui alertado para a necessidade de que um relato das minhas pretensões de pesquisa com a anuência de minha orientadora fosse encaminhado para que eles pudessem analisar a minha solicitação. Junto a isso também era necessário que eu contatasse com a Direção da escola e que essa me fornecesse uma 'carta de aceite', informando se haveria o interesse da instituição em que a pesquisa fosse desenvolvida. Esses procedimentos burocráticos se fazem necessários para que o acesso às crianças que estão sob responsabilidade das escolas não fiquem expostas a nenhum tipo de situação ou pessoas que possam constrangê-las de alguma forma. Após todos os contatos feitos, as coordenações da SMED foram substituídas por razões eleitorais, já que, houve mudança na administração da cidade. Com essa mudança foi necessário que todo o processo fosse refeito. Depois desse conjunto de negociações a Direção da escola me solicitou que, tão logo o trabalho de pesquisa fosse concluído, que eu o apresentasse ao coletivo de profissionais da escola.

Em minhas primeiras incursões na instituição a ser pesquisada estabeleci, em conjunto com a Direção da Escola e as responsáveis pela turma, um cronograma que deveria ser seguido. Após algumas discussões entendemos que seria adequado que as observações fossem desenvolvidas nos dois turnos, manhã e tarde. Combinamos que o turno da tarde, período de responsabilidade de uma professora e de uma estagiária, seria observado às segundas-feiras, no período compreendido entre 13 horas e 17 horas. Esse período foi escolhido visto que o primeiro horário era o destinado ao despertar das crianças após um momento de sono que fazia parte da rotina da escola, e o segundo onde elas começavam a ser retiradas da instituição por seus responsáveis. Também realizei observações no turno da manhã, as quintas e sextas-feiras das 8 às 12 horas, quando a responsabilidade de atender a turma

era de uma monitora, que normalmente desenvolvia suas atividades sem o auxílio de outros/as profissionais. O conjunto das observações semanais totalizava 12 horas nessa função e estendeu-se durante dois meses e meio, encerrando 100 horas de observações.

É importante destacar que essas escolhas não aconteceram de forma desinteressada. Por questões de trabalho, pois possuía um tempo restrito para a realização da pesquisa de campo, e me limitava aos turnos que poderia utilizar. A Direção da escola, por sua vez, preferia que minha permanência predominasse no período da manhã, pois assim a monitora seria acompanhada por alguém que ‘eventualmente’ a auxiliasse nas tarefas com as crianças. Nesse ponto acredito ser importante destacar que aconteceu de eu ficar como responsável pela turma em um dia que a profissional não poderia estar presente. Como já vinha acompanhando a turma durante algum tempo, aceitei a função somente por esse dia e esclareci à equipe da escola que minha função ali era apenas de observador, não podendo a turma ficar sob minha responsabilidade. Tal fato causou algum constrangimento entre mim, o pesquisador, e a escola pesquisada.

Como é difícil (senão impossível) a tarefa de separar a atuação como profissional de educação da de observador, a cada momento dá uma ‘coceirinha’ para que se façam intervenções no trabalho que está sendo desenvolvido, dando sugestões, trocando idéias, buscando entender o que está acontecendo naquelas práticas pedagógicas, quais os discursos que as estão embasando. E, por fim, compará-las às minhas próprias teorias, julgá-las, absolve-las ou condená-las segundo minhas próprias perspectivas em uma posição ao mesmo tempo silenciosa e arrogante. Nesse momento é importante lembrar o constrangimento que um observador traz a quem está sendo observado. Já tive algumas vezes pesquisadores observando o meu trabalho para que pudessem ‘coletar’ dados para as suas posteriores análises, inclusive atualmente estou participando como ‘material’ de pesquisa para uma etnografia que já se estende desde o ano passado, na qual a análise se dará justamente na atuação do profissional de educação física na escola de Ensino Fundamental. Com o acúmulo dessas duas funções, observador e pesquisador

¹⁸ Entende-se por Rede o conjunto de todas as escolas públicas municipais.

em um caso, e observado e pesquisado em outro tenho a possibilidade de ter uma idéia bem aproximada sobre como se sentem as pessoas que são pesquisadas e as que pesquisam. Uma série de constrangimentos surge em ambos os sujeitos.

Quando somos observadores tentamos inutilmente passar despercebidos, ficamos discretamente colocados em locais de onde possamos observar 'tudo' sem que a nossa interferência seja majorada. E os observados buscam, em uma luta sem trégua, mostrar o seu melhor, e, no caso da educação, existe ainda a figura do aluno que parece que a todo o momento nos quer 'derrubar', apontando todas as nossas dificuldades, fazendo, sem cerimônia, que os sedimentos de nossas inseguranças venham à tona. Corremos de forma desesperada para que o nosso melhor apareça e consiga sublimar as nossas dificuldades. Entretanto já é tarde, já está tudo anotado, registrado e será utilizado em uma pesquisa que possivelmente será publicada. Sabemos que estamos protegidos pelo anonimato, existe o termo de consentimento, mas isso não é suficiente, não garante que estarei protegido do olhar escrutinador que me observa.

Não há saída, a pesquisa de campo, embora seja riquíssima na produção de dados para análise, sempre atua de forma artificial em um local que tem seu equilíbrio abalado. Práticas cotidianas como repreensões, momentos de maior intimidade entre professores e alunos, caretas, posturas, danças que normalmente acontecem, de certa maneira, acabam sendo evitadas, pois a figura do observador ceifa essas liberdades. Então podemos dizer que estamos imersos em uma cultura e, seguindo a perspectiva de onde se fala, é possível entender que é próprio dessa cultura que as coisas se dêem de tal forma. Entretanto, mesmo esse natural transitório e produzido na cultura, se transforma em outra coisa quando o estamos sendo observando.

Durante o período que permaneci na instituição pude fazer uma série de conversas com as crianças e professoras. Com as crianças fiz sessões de contação de histórias, acompanhei-as durante suas brincadeiras, promovi algumas conversas (entrevistas) que eram por mim gravadas, fizemos algumas experiências fotográficas e algumas atividades de recorte e colagem. É importante destacar que as atividades que eu propunha eram sempre bem acolhidas pelo grupo de professoras da sala, não sendo necessário nenhum

trabalho de convencimento para que essas fossem aplicadas junto às crianças, inclusive havia um estímulo para que eu propusesse atividades. Porém, a partir de um determinado momento, passei para uma condição de observador e deixei de ser propositivo, pois percebi que estava interferindo muito na dinâmica da sala de aula.

As histórias que contei foram a do *O Pequeno Alfaiate* (OXFORD, s/d), personagem que após matar sete moscas que estavam pousadas sobre uma fatia de pão com doce, sentiu-se um grande herói e saiu pelo mundo em busca de aventuras; outra foi a da *Formiguinha e a neve* (BARRO, 2002), onde uma formiga, durante seu trabalho diário, no início do inverno, fica com o pé preso por um floco de neve e, por último, a história do *Cabra-cabrez*¹⁹, onde um coelhinho sai de sua toca para colher cenouras e quando retorna encontra uma criatura assustadora que se apossara de sua morada, vários companheiros de floresta tentaram espantar o tal animal, entretanto somente um mosquitinho foi capaz de dar conta daquele invasor.

Quando selecionei tais histórias tinha como objetivo promover uma discussão com as crianças acerca de como se constituíam as figuras heróicas: com o alfaiate busquei trazer a figura do homem que, por um evento qualquer, considera-se um grande herói e, a partir dessa consideração assume uma postura de conquistador e, de certa forma, consegue se sair bem nesse local de poder. Com a história da formiguinha também objetivava discutir uma configuração de masculinidade, a formiguinha ficou presa por um dos pés durante muito tempo e só pode ser salva pela figura transcendental de Deus a quem todos devem respeito, o ente que talvez consiga abarcar em si todas as características que um homem hegemônico deva ter. Por fim, com a história do coelhinho quis problematizar a figura do homem frágil, que prescinde do auxílio de outras pessoas para resolver problemas de sua própria vida.

Essa dinâmica foi parcialmente mal sucedida, pois os debates que gostaria de provocar não aconteceram, as crianças ficaram encantadas com as histórias e pediram-me que eu as repetisse inúmeras vezes, não restando espaço para discussões, porém pude ouvir algumas crianças dizendo coisas que me levaram a crer que entenderam que o alfaiate era legal e que o

¹⁹ Essa história foi retirada do site <http://www.contaconto.hpg.ig.com.br/cabracabrez>.

coelhinho parecia uma “bicha”; quanto à formiguinha não ouvi nenhum comentário.

Após a contação das histórias que eram feitas em uma rodinha – todos e todas sentados no chão formando um círculo – não foi possível fazer nenhuma discussão, quando eu solicitava que alguém me dissesse qual a impressão que haviam tido da história ficavam em silêncio, ou, quando perguntava se gostariam de fazer algum comentário, não esboçavam qualquer reação. Eventualmente alguma criança solicitava que a história fosse contada novamente. Nesse momento todas as outras também pediam que a contação fosse repetida. Então, embora fizesse parte do meu planejamento de campo, as histórias não cumpriram o seu propósito de geradoras de debates.

Durante esse período de trabalho na instituição procedi algumas entrevistas com as crianças, totalizando dezenove falas com crianças e uma com a professora. Essas conversas foram gravadas e posteriormente transcritas para a feitura das análises. Evito chamar esses momentos de entrevistas, pois as interrupções eram muito freqüentes, pois a cada momento havia uma criança ou outra intervindo na fala do colega, embora tivesse realizado as entrevistas em um lugar mais reservado. Aproveitava o momento do pátio, quando todas as crianças estavam em hora de brincadeira livre, para convidar uma delas para conversar/entrevistar na sala de aula. O convite era aceito imediatamente, as crianças mostravam-se interessadas em serem entrevistadas, entretanto, talvez por imaginar que uma entrevista seria outra coisa, diferente do que eu estava propondo, ficavam caladas. O quadro era engraçado, eu trancado em uma sala com uma criança sem disposição para conversas enquanto várias outras invadiam esse espaço para dar os seus relatos. Quando percebia que a conversa não ia fluir dispensava a criança que estava comigo e chamava uma das eufóricas que não conseguiam esperar o seu momento de entrevista. Quando finalmente essa criança era convidada a entrar na sala, automaticamente, como num passe de mágica, perdia totalmente a vontade de falar e o ciclo novamente começava. Várias crianças querendo falar e uma silenciosa à minha frente. Importante dizer que o infante que havia ficado silencioso quando estava comigo, ficava reivindicando o retorno para a entrevista, junto aos que ainda não tinham passado pela

experiência. Tudo virou uma grande brincadeira e eu desisti de fazer entrevistas individuais, passei então a fazer conversas com as crianças.

O trabalho de observação foi para mim extremamente difícil, pois a cada situação eu tinha uma tendência a interferir, desempenhando uma função que não era a minha. Algumas vezes me peguei tentando resolver junto às crianças situações nas quais eu não deveria me envolver senão como pesquisador. Por exemplo, um menino estava sendo chamado de “bichinha” por estar com um carrinho de bonecas. Quando vi a situação fiz uma intervenção dizendo que isso era perfeitamente possível, que os brinquedos poderiam ser utilizados por todos, e assim por diante. Entretanto, em momento posterior, percebi que era justamente esse tipo de tensão que eu deveria observar, ou seja, a tensão e os seus desdobramentos, e não “encerrar o caso” (como se isso fosse possível).

Agora, falando especificamente sobre os problemas que enfrentei na minha “coleta” de dados, gostaria de evidenciar as dificuldades que são encontradas na produção de material para análise. Algumas vezes, quando estava na labuta, demorava muito tempo para que conseguisse estabelecer uma conexão com a criança. Era-me difícil entender o que as crianças estavam tentando dizer, algumas vezes me via tentando extrair informações a “fórceps”. Mesmo sabendo que esta não seria a forma mais adequada de dirigir o trabalho que me propunha, involuntariamente cometi esse equívoco.

Por outras vezes, depois de muita conversa, de muitos diálogos que eu não conseguia dar sentido, acabava percebendo que o trabalho que eu havia proposto não era uma produção da criança, mas sim uma tentativa da equipe da escola de “colaborar” com o meu trabalho que, algumas vezes, parecia não estar sendo profícuo. Um exemplo disso foi quando propus ao grupo que ele fizesse fotografias dos seus rostos, para depois, a partir de recortes de revistas, montassem uma cena onde elas fossem os personagens principais. E, após esse quadro estar montado, eu faria uma entrevista para que as crianças me falassem de suas escolhas, me contassem sobre os detalhes da produção que havia sido feita. Não tinha em mente que seria uma tarefa fácil, também não esperava conseguir nenhum desvelamento sobre como elas entendiam as representações de gênero que circulavam na escola. Meu objetivo com essa atividade era bem mais modesto, pois o que eu queria

era justamente encontrar algumas pistas sobre esse tema. Entretanto, no afã de colaborar com meu estudo, uma pessoa da equipe da escola acabou “plantando informações” para que eu as encontrasse, um claro exemplo dessa dinâmica pode ser percebido na fala de um menino quando eu o questionava sobre suas escolhas na confecção do trabalho (fig. 1):

V: Eu não queria fazer o...
 Pesquisador: Não? E por que que tu fez?
 V: ... eu rasguei. A D que botou.
 Pesquisador: O quê que a D botou?
 V: Não sei.
 Pesquisador: O quê que ela botou?
 V: Aquele (sol) e arma.
 Pesquisador: Ah, foi a D?
 V: É.
 Pesquisador: Ah, então tá. Então, esquece esse trabalho aí. Tu não tens alguma história que tu gostarias de me contar?
 V: O quê?
 Pesquisador: Não?
 V: Tenho.
 Pesquisador: Então, conta.
 V: Eu já contei.
 Pesquisador: Qual?
 V: Ah... contei que a D... cortou para mim tudo e ela cortou isso e isso e, e, e isso, esse, esse, esse, esse, isso. Depois ela pegou tudo para colar.
 Pesquisador: Ahan.
 V: E meu, os, os os meus... tão embaixo. Ela me deu para colar.
 Pesquisador: Então, praticamente nem foi tu que fez o trabalho, foi a D?
 V: Fez.
 Pesquisador: Então, tá. Tudo bem, V. Obrigado. Pode ir lá para o pátio.
Fim da Gravação



(figura 1)

Meu investimento na preparação e elaboração desse trabalho foi muito grande, assim como a minha indignação, após um longo percurso que passou pelo processo de produção das fotografias, impressão das mesmas, convencimento das crianças para que executassem a tarefa, depois que me explicassem suas intenções para que eu gravasse, etc. Porém, tal situação me deu a oportunidade de pensar que aquela pessoa, quando interferiu no trabalho do menino, estava tentando dar ao meu conhecimento a sua leitura sobre aquelas crianças e sobre a comunidade onde ela trabalhava. Não por acaso, o trabalho tinha em sua superfície armas de fogo, policiais, enfim, tudo que se espera da infância pobre de um menino que estava abrigado em um albergue, porque seus pais estavam impossibilitados de atendê-lo. Não foi o único momento em que percebi esse tipo de manifestação dessa professora, pois, em um outro momento de entrevista pude perceber que um menino também havia sido “conduzido” a fazer suas escolhas nessa atividade de recorte e colagem.

Esse processo de buscar informações a partir de uma produção expressiva infantil não se mostrou uma boa estratégia para “dar voz” à criança. Outro exemplo desse direcionamento dado pela profissional foi o seguinte:

G: A- a tia pensou que eu (as coisas) assim pelado!
 Pesquisador: A tia pensou- que- não foi tu que escolheste essa roupa? Foi? Tá. Tu querias ter escolhido pelado?
 ((silêncio))
 Pesquisador: Podia.
 G: Ah, mas não quero. E- eu to com roupa.
 Pesquisador: Tá. Eu sei. Mas por que que tu escolheste esse tipo de roupa? Que roupa é essa?
 G: Casaco.
 Pesquisador: Que mais?
 G: Um moletom, blusa, calça.
 Pesquisador: E é esse tipo de roupa aí que tu achaste legal pra ti usar?
 ((silêncio))
 Pesquisador: Não? Então me fala qual é o- vamos virar aqui um pouquinho. Qual é o tipo de roupa que tu acha legal pra ti usar?
 G: Lá. Pega a revista ali pra mim.
 Pesquisador: Eu não sei onde é que a profe guardou.
 G: Eu sei.

- Pesquisador: Não foi tu que tava escolhendo as roupas pra mim?
(figura 2)
((distante do gravador))
- Pesquisador: Tá aqui.
- Pesquisador: Tá. Então me fala ... dessa roupa aí. O que- essa aqui. A- foste tu que escolheste sozinho ou alguém te ajudou, a D te ajudou?
- G: A D me ajudou.
- Pesquisador: Ah, então não foi tu que escolheste?
- G: Eu queria essa daqui, ó. Não.
- Pesquisador: Ah, então a profe deu uma interferida na hora. Ela pegou e disse qual que tinha que escolher? Mas não tem problema. Daí, agora, então tu me mostra a que tu querias escolher. Qualquer uma pode ser. Não tem problema. Tu já sabes até qual é a revista.
- G: P- podia ser esse daqui, né?
- Pesquisador: Não sei, cara. Tu que sabe.
- G: Eu quero- eu queria esse daqui.
((mostrando a revista))
- Pesquisador: Tu pode ser qualquer coisa, entende? Não precisa ser o que eu to falando. Eu não vou falar nada na verdade...
- Pesquisador: ...mas não precisa ser o que a D falou.

Novamente fica evidenciado aqui o quanto que as escolhas das crianças são tuteladas pelas adultas cuidadoras. Depois dessas entrevistas percebi que não seria útil para minha pesquisa a utilização desse tipo de recurso, pelo menos não como tentativa de ouvir as falas das crianças. Paradoxalmente esses eventos de indução dos meninos e meninas cumpriram a função de dar voz à educadora. Através dos trabalhos feitos pude perceber quais eram alguns dos entendimentos que ela tinha sobre a infância. Enquanto agente pedagógico ela estava, de certa maneira, constituindo as crianças através do seu discurso. Os dois meninos que foram induzidos/obrigados a desenvolver as atividades segundo os desejos da cuidadora, tinham realidades de vida bastante diferentes. O primeiro, tinha uma vida mais desestabilizada, como mencionei anteriormente, eventualmente estava mal cheiroso, era bastante agressivo. Já o segundo era de uma família que, embora pobre, era bem “estruturada”, possuía pais que trabalhavam, um avô carinhoso que o levava a escola diariamente, o menino estava sempre com roupas limpas e perfumadas.



(figura 2)

A leitura que pude fazer dessas interferências é que a educadora buscava dar conta do que estamos acostumados a esperar, que famílias estruturadas produzem cidadãos “de bem” e, por outro lado, famílias com configurações diferentes das normativas, produzem seres de segunda categoria, seres abjetos que futuramente, serão a “escória” da sociedade. Uma das professoras, referindo-se a um menino, fez algumas observações que eu anotei em meu diário de campo da seguinte forma:

Uma professora de outra turma, que durante a noite trabalha na FASE, me disse, apontando para um dos meninos, me disse que ele não chegaria aos quinze anos. Que do jeito como ele se comportava seria morto antes de chegar à vida adulta. Falou isso tendo como base o seu trabalho na Fundação e o histórico de vida do menino, filho de traficante que está no Presídio Central. (Diário de Campo, 25 de agosto de 2005).

Isso me dá pistas para pensar que as pessoas que trabalham com essas crianças, em alguma medida, e, talvez, sem se darem conta disso, estão produzindo uma infância que está fadada à marginalidade. Não estou tentando aqui fazer um discurso de denúncia, ou uma tentativa de culpabilizar os profissionais que lidam com essas crianças. Por mais contraditório que possa parecer, esses movimentos que agora critico não me saltaram aos olhos no exato momento em que eles aconteceram.

Acredito ser importante destacar que em alguns momentos esse palavrório a respeito das crianças me parecia perfeitamente pertinente. Não sendo uma constatação imediata, que no momento em que estava presenciando a cena, automaticamente percebia que essas coisas não deveriam estar acontecendo. Pasmei-me com tais situações no momento em que comecei a analisar os dados que havia recolhido. Percebi então como eu também estava, de alguma forma, compactuando com o que estava acontecendo. Um exemplo dessa minha “cegueira” pode ser extraído do Diário de Campo do mesmo dia em que a professora fez seu “exercício de vidência”.

Anotei eu: “Esse exercício de previsão é recorrente neste local, pois na escola onde trabalho ele também acontece, e, algumas vezes se confirma.” (Diário de Campo, 25 de agosto de 2005).

Embora vá tratar de panoptismo em outro capítulo, acredito que seja produtivo para esclarecer as afirmações acima que traga uma citação de Foucault (2005, p.179) quando nos fala a respeito desse local que ocupamos nos jogos de poder: “Não estamos nem na arquibancada nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens”. Então, quando exercitamos o nosso poder de antecipar as coisas, de antever, estamos sim servindo de transmissão de energia nessa máquina, somos engrenagens que fazem tantas outras entrarem em movimento, disseminando saberes que também nos empoderam e nos animam.

Em entrevista realizada com a professora da turma pude perceber que as questões de gênero são de bastante difícil trato na educação infantil, uma vez que vários discursos vão sendo acionados para tentar explicar de que forma questões relacionadas com gênero e sexualidade são tratadas nas lidas diárias com as crianças. Quando eu estava procedendo a entrevista com a professora da turma lembrei/informei um incidente que havia ocorrido no dia anterior, quando dois meninos de uma outra turma estavam trocando beijos no banheiro da escola, aproveitei para conversar a esse respeito:

Professora: ã, geralmente eu procuro conversar com eles. Converso, né, e explico que as atitudes, né, o que seria uma atitude correta para um menino e o que seria uma atitude correta para uma menina. E futuramente o quê que eles vão ser, né, sempre deixo bem claro que quando eles falam em namoro, em beijar, em, nesses assuntos eu sempre explico: ó, vocês são crianças agora depois vocês vão crescer e aí, sim, vocês vão poder fazer essas coisas, né. Agora, não, porque, ã... aí depende da atitude as vezes que eles têm, quando uma menina tem uma atitude muito agressiva, né, que geralmente as meninas que têm, eu procuro conversar, também explicar para mostrar para ela que uma menina não age assim, que mais tarde ela vai ver que, que tem atitudes que uma menina tem que ter, que é... comportamento, né, como se, se... se colocar, né.

Pesquisador: Ahan.

Professora: Com os meninos, a mesma coisa, né, que às vezes não respeitam as meninas e... eu digo para eles, né, que eles têm que respeitar as meninas porque, ã... que elas não são igual a eles, né, bem, bem nesse sentido mesmo. Elas não são iguais, que fazem- que eles têm que ter, tipo assim, uma preocupação, um cuidar também delas, por às vezes

elas serem mais frágeis também ((riso)). Porque às vezes têm brincadeiras que eles exageram, né, e as meninas e os outros meninos suportam e elas, não.

Pesquisador: Ahan. Tá. E quando elas exageram nas brincadeiras que (normalmente) acontece, né?

Professora: Sim, eu faço a mesma coisa. Daí, eu procuro colocar para elas que a posição delas como meninas não é, a atitude não tá correta. Que esse tipo de atitude não é um tipo de atitude que uma menina deve ter, que ela... ela tem que ter uma postura mais calma, mais tranquila porque um dia ela vai ser uma mulher e ela vai ter que saber se comportar, né, e atitudes agressivas, assim, com meninos, mesmo com meninas, com qualquer outra pessoa, né que não é correto para ela, não faz parte da... da vida, né, dela assim.
((vozes ao fundo))

Pesquisador: Então, mulher é mais tranquila do que homem?

Professora: Não.

Fica evidenciada na entrevista acima transcrita a dificuldade de se tratar das coisas do gênero, pois dois discursos diferentes são acionados ao mesmo tempo para dar conta de explicar as diferenças entre meninos e meninas. Primeiro a entrevistada faz uma série de argumentações sobre as diferenças entre meninas e meninos, deixando claro que entende que meninos são mais barulhentos, mais agressivos, mais turbulentos que as meninas, e, por conta disso, devem dispensar certo cuidado em relação a elas. Na mesma medida também afirma que os comportamentos dos meninos acima citados não devem ser postos em funcionamento pelas meninas, entendendo que elas devam ter uma postura mais 'calma'. Depois, quando perguntada se acredita que mulheres são mais calmas que homens, ela responde que não. Nesse momento o riso foi inevitável, pois percebemos juntos a tremenda confusão que havíamos formado, pois a contradição no discurso era berrante. Nossa conversa continuou no seguinte sentido:

Pesquisador: Não? Háháhá ((risos))

Professora: Háháhá ((risos)) Não sei, né, têm vários casos. Têm meninas que são muito mais agitadas que alguns meninos. Não dá para, para generalizar. então é bem, é bem variado, é bem diversificado, cada caso é um caso, né?

Pesquisador: Ahan. ã... você acredita que colabora para que as crianças se definam como homens e mulheres? Como e Por quê?

Professora: Como?

Pesquisador: Porque tu tava falando agora a pouco, né...

Professora: É.

Pesquisador: ... nas explicações que tu dá para as meninas, que no futuro elas vão ter que ser mais... vão ser mulheres-

Professora: Eu colaboro, né, nesse sentido, d- das informações, assim, esclarecimentos quando surgem esses, esses, essas questões, né, dos

esclarecimentos, eu acho que eu já tô colaborando, né? E... e o porquê, porque eu acho que, que é importante definir, né, por que... no início para eles, agora pode não fazer muito sentido, mas quando eles crescerem eles vão ver essas diferenças, né, na sociedade. O... o homem, no caso, o menino vai ser um homem e a menina uma mulher. Na sociedade tem um, cada um tem a sua maneira, né?

Estas passagens da entrevista demonstram o quanto o discurso sobre a formação de gênero é escorregadio e contraditório. No caso das meninas há um claro investimento para que elas se constituam como meigas, dóceis, que prescindam dos cuidados dos meninos. Porém, quando se pensa nas mulheres o discurso muda, se, por um lado meninas são mais tranqüilas que meninos, por outro, mulheres não. Onde será que, no desenrolar da vida, as mulheres aprendem a ser diferentes? Onde elas 'abandonam' a tranqüilidade? Volto com o argumento que utilizei anteriormente quando falava sobre as diferenças que vão sendo constituídas entre meninos e meninas ao longo da vida escolar, pois, como disse as meninas são educadas de forma (talvez) mais coerente ao longo da suas escolarizações, e para os meninos acontece uma ruptura entre o final da educação infantil e a próxima etapa, o que para as meninas parece acontecer de forma mais tranqüila. Talvez essa seja uma possibilidade de pensar como se dá a metamorfose da menina (tranqüila) para a mulher batalhadora.

2.2 A Escola de Educação Infantil

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma das Escolas Municipais da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre que atende aquele bairro da cidade. Ela é relativamente nova, foi fundada em 1998 e dispõe de sete salas de aula que abrigam: berçário I – 15 crianças, berçário II – 17 crianças, maternal 1A – 20 crianças, maternal 1B – 20 crianças, maternal II – 20 crianças, jardim A – 25 crianças e jardim B – 25 crianças; refeitório, sala alternativa, sala de funcionários, sala da Direção com um depósito anexo, secretaria, lavanderia, cozinha com lactário, banheiros infantis, banheiros de adultos, sendo um deles adaptado para deficientes. A escola possui ainda dois pátios, um interno (semi-coberto) e outro externo de grandes proporções, onde está instalada a praça de brinquedos infantis. O prédio já apresenta sinais de degradação por falta de manutenção.

A Escola encontra algumas dificuldades em articular o seu trabalho com a comunidade, pois problemas sociais, drogadição, abandono e maus tratos fazem parte da rotina das crianças, o que acaba refletindo nas práticas das/os educadoras/es, dificultando a formação de parcerias entre a escola e as famílias. Neste sentido, o grupo de trabalho se sente abandonado nas tarefas de cuidar e educar as crianças.

É importante destacar que um dos critérios para a seleção e ingresso de crianças na escola é a condição de risco social, ou seja, crianças expostas a maus tratos, por exemplo, tem atendimento prioritário. Outro critério importante de ser destacado é que crianças que moram perto da instituição têm preferência no atendimento. O que nos faz supor que nem todas as famílias que freqüentam a instituição fazem isso por livre escolha.

Isso acaba gerando alguns conflitos entre os trabalhadores do local e as famílias que são atendidas, sendo necessário que se façam movimentos para assegurar a integridade da equipe da escola. Existem, para proteger os trabalhadores daquele local, algumas combinações internas. Um exemplo disso é que os familiares não têm acesso às dependências da escola na hora de buscarem os seus filhos. A cada pai que chega um anúncio do nome da

criança é feito através de um sistema a alto-falantes que são instalados diariamente no corredor que dá acesso a um pátio interno. Tal medida foi necessária, pois as eventuais desavenças entre equipe da escola e pais acabaram gerando processos violentos, onde até as agressões físicas ocorreram.

Mais adiante, no capítulo: Do panóptico de gênero à homofobia infantil, farei, ainda que de forma diferente da aqui feita, uma descrição da escola a partir da perspectiva dos controles que nela circulam. Na próxima sessão falarei sobre a origem do bairro onde a escola pesquisada se encontra.

2.3 “Remover para promover”

Estamos falando aqui do trabalho do pesquisador como aquele que transforma em primeiro lugar, a si mesmo: aquele que, como o filósofo é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento.(...) temos de problematizar nossos problemas de pesquisa. E isso não se resolve com a rapidez e a sedução de nossas breves palavras sobre um belo conjunto de conceitos que aprendemos a repetir. Um trabalho esforçado nos aguarda, no sentido de quotidianamente buscarmos outras formas de perguntar. (FISCHER, 2002, p. 59)

Nessa seção falarei sobre o local onde desenvolvi minha pesquisa de campo. Começarei falando sobre o Bairro e a sua origem, depois descreverei brevemente a escola pesquisada.

Entre os anos 40 e 50 do século XX a vinda de pessoas oriundas do campo para a capital gaúcha representou um aumento de mais de 70% de sua população. Essas pessoas, por dificuldades financeiras, se viram obrigadas a morarem em casebres de madeira. Esses trabalhadores rurais chegavam à cidade de Porto Alegre sem a qualificação necessária para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, lhes restando, em geral, como aponta Marion Kruse Nunes (1990, p. 7), “a marginalidade social e econômica na capital, sujeitando-se à humilhação em aceitar o que a cidade lhe oferecia, que era o subemprego como biscateiro, catador de papéis, etc.”

A mecanização das lavouras, devido à expansão industrial, a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), das quais os agricultores foram excluídos, a possibilidade de emprego nas indústrias, foram alguns fatores que contribuíram para o êxodo rural.

Para facilitar o deslocamento desses sujeitos para o trabalho era desejável, ao menos para os seus moradores, que as vilas fossem construídas nas regiões centrais da cidade, surgindo então a Vila Theodora, Ilhota e dos Marítimos, descaracterizando, desse modo, a imagem de prosperidade que o poder público se esforçava para manter. Como forma de “limpar” a cidade, os governantes iniciaram um processo de “higienização” do centro de Porto

Alegre, que tinha como um de seus *slogans*: “Remover para promover”. Foi então criada a Restinga, localizada a aproximadamente 30 quilômetros do centro de Porto Alegre.

A transferência das famílias carentes para este novo local não prescindiu de nenhum debate. Elas simplesmente foram removidas para um local distante do centro da Capital, sem as mínimas condições de habitabilidade. Desde então os moradores da Restinga vêm escrevendo uma história de lutas, reivindicações e conquistas. Atualmente, o conjunto dos moradores do Bairro representa aproximadamente 10 por cento da população de Porto Alegre (aproximadamente cento e cinquenta mil moradores).

Um dos problemas que afligem o bairro é o cotidiano de violência ao qual estão expostos seus moradores, em especial os da Restinga Velha²⁰. Em matéria publicada no jornal Zero Hora, de 20 de maio de 2004, o repórter José Luís Costa anuncia em sua manchete: “Rocinha gaúcha vive dias de conflito.” No texto o autor relata os diversos embates que são travados entre os narcotraficantes que atuam na Rocinha²¹ com os traficantes da região plana do Bairro. Fala também que na escola próxima (Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum), muitos alunos necessitam ser transferidos para outra escola que fica a duas quadras dali, para evitarem riscos as suas integridades.

Recorrendo novamente às minhas memórias, na tentativa de caracterizar melhor os aspectos da violência no bairro, passo a relatar uma experiência triste e reveladora. Triste, uma vez que mostra que o valor da vida de um jovem naquela comunidade parece muito baixo, e reveladora, pois me faz pensar nos fatores (culturais, sociais, econômicos, etc) que propiciam estes episódios.

Segunda feira, outubro de 2003, na esquina da escola²², um corpo caído. A utilização dos pátios da escola estava difícil, o trânsito de viaturas da

²⁰ A Restinga é um bairro formado por um conjunto de comunidades: Vila Pitanga; Vila Restinga Nova; Vila Restinga Velha; Vila Mariana; Barro Vermelho; Chácara do Banco; Vila Flor da Restinga; Vila Monte Castelo e Vila Santa Rita.

²¹ Rocinha é uma invasão de terras que originou uma comunidade que fica localizada em um morro da Bairro. O nome Rocinha é uma referência a favela localizada na cidade do Rio de Janeiro que é famosa pelos conflitos do tráfico de drogas.

²² Sou professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Carlos Pessoa de Brum, que, conforme matéria jornalística, fica junto à “Rocinha”.

polícia civil, brigada militar e ambulâncias era intenso, a direção da escola determinou que as áreas externas da escola fossem evacuadas, mas tentamos continuar as atividades normalmente.

Na escola, naquele momento, havia uma menina²³ (14 anos) que ao saber do fato, chorou compulsivamente, pois era a namorada do menino que havia sido morto. O clima ficou mais tenso ainda quando chegou à notícia de que outra turma viria vingar o fato ocorrido. Estando próximos de outro tiroteio, a notícia não se confirma e a vida continua.²⁴ Depois de algum tempo ficamos sabendo que o corpo baleado era de um menino de dezesseis anos que dias antes havia desrespeitado a namorada do agressor no “som”²⁵

Essa história, no âmbito deste trabalho, foi uma tentativa de apresentar o contexto social onde as crianças pesquisadas estavam/estão inseridas. Esses jovens dos quais falei criaram-se neste bairro e aprenderam seus modos de ser neste local. A infância a qual fui apresentado tinha outras configurações familiares, outras dinâmicas de educação bem diversas das que eu conhecia. Ao mesmo tempo em que essas realidades locais me encantam, também me aterrorizam. Fico perplexo ao saber que crianças de cinco ou seis anos (meninos) trabalham como “bicos de luz”²⁶, com a autorização dos pais.

²³ A menina, um irmão e uma irmã foram transferidos, a pedido da família, para outra escola depois deste acontecimento.

²⁴ O tiro foi disparado por “Mingau” (14 anos), que queria se vingar de “Peitão” (16 anos) e de “Bunda” (15 anos). “Bunda” conseguiu fugir apesar de ter levado um tiro na perna.

²⁵ Encontros de jovens que são realizados na quadra da escola de samba da comunidade nos moldes dos bailes funk.

²⁶ designação dada aos meninos que ficam controlando a movimentação de pessoas nas esquinas e topos de morros para alertar aos componentes de gangues e traficantes a chegada de sujeitos estranhos à comunidade.

3. Gênero 3D

TÔ

Tô bem de baixo prá poder subir
 Tô bem de cima prá poder cair
 Tô dividindo prá poder sobrar
 Disperdiçando prá poder faltar
 Devagarinho prá poder caber
 Bem de leve prá não perdoar
Tô estudando prá saber ignorar

Eu tô aqui comendo pra vomitar

Tô te explicando
Prá te confundir

Tô te confundindo
Prá te esclarecer
 Tô iluminando
 Pra te esclarecer
 Tô iluminando
 Prá poder cegar
Tô ficando cego
Prá poder guiar

Devagarinho prá poder rasgar
Olho fechado prá ver melhor
 Com alegria prá poder chorar
 Desesperado prá ter paciência
 Carinhoso prá poder ferir
 Lentamente prá não atrasar
 Atrás da vida prá poder morrer
 Eu tô me despedindo prá poder voltar
 (grifos meus)
 TOM ZÉ

Os trechos selecionados dessa música me ajudam a pensar a tarefa de discutir as relações de gênero a partir de uma perspectiva tridimensional. Imaginando que além das fronteiras, das divisas, das separações, das margens borradas, existem locais onde os gêneros ficam dispersos, misturados, onde não são nem isso nem aquilo. Desse modo, valho-me de Tom Zé, para dizer que todas as elaborações trazem consigo uma série de problemas que vão surgindo na medida em que elas vão sendo discutidas. O jogo de palavras que o autor faz na letra musical acima é bastante revelador desse sentimento de que as coisas não são simples. Embora eu tenha uma “vontade” de

simplicidade que me persegue desde sempre, vem-me à cabeça nesse momento, o poeta Manoel de Barros, que com seus versos despreziosos me provocam muitos momentos de reflexão. Fala o autor: “As coisas muito claras me noturnam.” (BARROS, 2001, s/p). Nas próximas páginas tentarei me amanhecer, me desconfundir, me “diurnar”, embora saiba que a cada novo dia, por mais lindo e iluminado que seja, segue-se uma noite. Então pretendo escrever com sol a pino, antes do final da tarde. Quando as coisas começarem a ficar noturnas eu paro e deixo para continuar em outro momento, em outro texto. Com isso quero dizer que esse trabalho não é definitivo, não ficará pronto, não dará repostas, será uma tentativa de reflexão, de complicação, de hesitação.

Gostaria de iniciar este capítulo, remetendo ao fato de que o conceito de gênero tem uma trajetória histórica, onde homens e mulheres devem ser pensados uns em relação às outras. Até esse ponto acredito não estar apresentando nada de novo. Porém é necessário começar a introduzir outros fatores do meu entendimento sobre esse conceito.

Comecemos pelo centro que atrai todas as diversas formas de gênero. Como afirmou LOURO (2004, p. 17):

Uma *matriz heterossexual* delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem.
(grifos meus)

Na metáfora que me valerei para falar sobre gênero coloco essa *matriz* como o centro de gravidade aprisionador de todas as possibilidades de gênero e sexualidade à sua volta, servindo de guia para que nos aproximemos ou nos afastemos desses entes ficcionais que são os homens e mulheres que dão conta de todos os ideais normativos que dizem respeito às formas de como masculino e feminino devem ser. Podemos inclusive pensar que poucos são os homens ou mulheres que se aproximam minimamente desses modelos preconizados pela norma.

Retomando as imagens das órbitas, das elipses que anunciei no início desse trabalho, podemos pensar que os nossos corpos são como corpos

celestiais, aqueles que, por serem atraídos ou repelidos pela matriz hétero, vão constituindo as diversas maneiras pensáveis e impensáveis de gênero. Esses modos particulares de ser abrem a possibilidade de serem pensadas como corpos que orbitam um centro de gravidade, sendo que os mais pesados conseguem manter outros ao seu redor. Existe a atração da gravidade que puxa os satélites em direção ao centro desses corpos pesados (o satélite da Terra, por exemplo, é a Lua). Porém, é importante lembrar que as órbitas são elípticas, ou seja, no seu traçado algumas vezes se afastam do seu ponto de atração, e, em outras, aproximam-se. A Terra, em sua viagem em torno do Sol, que é o que a mantém aprisionada e viva, tem alguns momentos de maior proximidade e outros de maior afastamento, o que, de alguma forma, determina a forma como ela própria se apresenta.

Acredito que algo semelhante aconteça conosco, pois ao longo de nossas vidas, vamos orbitando essa “matriz heterossexual”. Estando algumas vezes mais próximos ao que ela nos indica, outras vezes, mais distantes. No exemplo que utilizei anteriormente, a Terra orbitando o Sol, sabemos que existe um prazo determinado para que o caminho todo tenha sido percorrido, em um ano está tudo resolvido e é momento de reiniciar o caminho, tal como já havia sido feito.

Nas órbitas de gênero esse prazo não é fixo. Sequer ele existe. Podemos, durante todo o período de nossas vidas, estar em um movimento de afastamento do centro. Como, desde que nascemos, uma série de instâncias sociais fazem muitos investimentos para que nos tornemos, ou ao menos nos aproximemos do “modelo” de masculinidade e feminilidade normatizados, penso que o movimento menos desejável de fazermos seja, justamente, o afastamento da matriz. Buscar formas mais confortáveis de se viver o que se pensa ser, ou o que se pretende ser, ou melhor ainda, buscar formas para dar conta do projeto/rascunho que desenhamos para nossas vidas pode ser bastante problemático, principalmente se estivermos muito conectados ao nosso centro de atração.

Essa atração não é, em muitos casos, visível; ela ocorre sem que possamos notar. De maneira contínua e quase imperceptível ela nos guia, tenta nos dar o mapa a seguirmos. Parece-me que seus efeitos tornam-se mais claros quando, em algum momento de nossas vidas, chegamos a uma

distância que está alargando demais as possibilidades de tranqüilidade, de equilíbrio entre as normas e os nossos encaminhamentos de vida.

Volto a insistir que esse processo todo não se dá de forma tranqüila, pois a contingência é característica de nossas vidas. Portanto, é necessário estarmos atentos à necessidade de problematizarmos todas as assertivas feitas nesse texto. E, também, pensarmos as diversas instâncias que servem de força de contenção da nossa fluidez, nossa possibilidade de metamorfose, desses movimentos camaleônicos aos quais podemos estar expostos²⁷.

Algumas vezes, nessa dinâmica de construção, nós como agentes mediadores dos nossos prazeres, de nossas formas de nos apresentarmos, nos rebelamos contra nossas “amarras”, porém, em movimento contrário, valemo-nos desses mesmos nós para darmos um jeito de amarramos àqueles para quem desejamos a maior proximidade possível da matriz hétero: nossos filhos e filhas; alunos e alunas; amigos e amigas, enfim servimos nós também como agentes de garantia da normatização dos corpos, sejam quais forem.

Colocar em questão as falas feitas é ponto fundamental na análise do que foi visto no percurso dessa dissertação. Tento usar a idéia das órbitas para falar sobre gênero de maneira que possa problematizar a metáfora das fronteiras. Transformar os pontos de contato, as margens em algo mais fluido, menos rígido. Quem sabe buscar uma maneira de entendimento que possibilite pensarmos a viabilidade de nos valermos de elementos centrais de um determinado território (ou configuração de gênero), do qual não somos habitantes, não fazemos parte, sem que seja necessário para que isso aconteça que as fronteiras sejam ultrapassadas. Ou seja, pensar a possibilidade de se valer de elementos que caracterizem um determinado tipo de gênero sem que se saia da sua própria condição de gênero. Como se pudéssemos imaginar alguém que apresenta uma grande quantidade de elementos que o caracterize como um sujeito heteronormativo, mas que em determinadas circunstâncias precisa de coisas que não lhe pertencem.

Um exemplo disso pode ser encontrado em pessoas que estão detidas no sistema prisional, eventualmente algumas delas podem ter

²⁷ Caso formos pegos de surpresa, podemos nos deixar influenciar. Pensemos na Lua, tão insignificante em relação ao Sol e mesmo assim determina as marés na Terra.

envolvimentos afetivos/sexuais com pessoas do mesmo sexo dadas as condições de vida às quais estão submetidas, o isolamento das pessoas que fazem parte dos seus afetos, os longos períodos sem ligação com o 'mundo' externo às grades acabam colaborando para que se criem as condições de possibilidade para que esses envolvimentos aconteçam. Será que esses relacionamentos caracterizam uma ultrapassagem de fronteiras? Que conjunto de saberes devemos ter em mente para que possamos desenhar essa cartografia de gênero? Pode existir uma forma de entendimento de gênero que seja menos territorial?

Não acredito que existam respostas fáceis a essas perguntas, também não é minha pretensão aqui tentar dar conta delas. Trago-as para dizer que são elas que dão direção ao meu trabalho, que alimentam essas formulações que venho fazendo. Não creio que seja necessário dedicar-me ao que não conseguirei fazer, as perguntas me cercam e eu tento não atacá-las, também não me coloco na posição de presa que precisa a todo o momento estar acuada. É nesse sentido que afirmo que os Estudos de Gênero nos permitem/submetem a várias ambivalências. Não como forma de tentar tangenciar, ou escapar das explicações que precisamos formular, mas, ao contrário, nos forçam a estar sempre em busca das maneiras mais adequadas de se dizer e escrever coisas que muitas vezes já foram ditas, mas que precisam ser discutidas a exaustão.

A esse respeito aproveito para dizer que a modernidade foi constituída em um espaço geométrico, ou, a saber: está aqui, ou está ali, buscando trazer o anormal para o normal em um processo que, paradoxalmente, é excludente. Excludente na medida em que, quanto maior o investimento para a cooptação, maiores serão os efeitos colaterais oriundos dessa ação, qual seja, o afastamento. O anormal é trazido para o normal na tentativa de normalizá-lo e quando isso não acontece o anormal é separado e tratado individualmente, para que seja curado (tornado normal), ou que sirva justamente de exceção que justifica o normal.

Não pretendo, com a imagem das elipses, buscar facilitar o trânsito pelas diversas formas de sexualidade, meu intuito maior é tentar colocar relevo nas relações de poder, aqui caracterizados pela figura da atração da gravidade, tentando distanciar do que poderia ser entendido como relação de violência. As

fronteiras, margens, pontos de contato, dos quais tento me afastar, precisam de um policiamento constante, é necessário que cada um seja mantido em seu lugar, as transgressões devem ser constantemente espiadas e combatidas. Essa necessidade de controle para impossibilitar os atravessamentos das fronteiras, para que exista um local de segurança onde sejam garantidas algumas características que são esperadas dos sujeitos, aproximam essa dinâmica da violência.

Entendo, nesse texto, violência como um ato (ou conjunto deles) que não necessitam de explicação, eles se encerram neles mesmos, não buscam um entendimento de quem sofre com ela, apenas que determinados comportamentos ou modos de 'ser' sejam estancados, cessados, ignorados. Enfim, não é necessário que haja um esforço de convencimento para que se assumam determinadas condutas. Elas apenas são postas em funcionamento, sendo necessário que elas sejam aceitas sem necessidade de discussão, de convencimento. Não é preciso tocar a 'alma' de quem está sendo trabalhado/forjado, não é necessário que se explicitem quais são os conhecimentos que estão subsidiando as solicitações, elas apenas são dadas a cumprir. Porém à violência existe reação, ela é combatida, diferente do que acontece com o convencimento através de discursos, de saberes que vão, de alguma forma, buscar a adesão dos outros a eles, fica clara aí a relação poder/saber, onde os poderes são baseados em saberes. São justamente os saberes que acabam propagando, dando ao conhecimento, instituindo formas de se viver. Volto a insistir, são os discursos que nos fazem crer que devemos nos apresentar desta ou daquela maneira. Não é minha intenção dizer que não existam relações de violência nas questões de gênero. É importante deixar claro que estou buscando fazer um outro recorte, priorizando as relações de poder que vão se estabelecendo, acredito que essa forma de operar pode colaborar para o entendimento das relações de gênero na infância.

Com a possibilidade de pensarmos que as configurações de gênero podem estar à mesma distância da matriz, porém em planos diferentes, em localizações espaciais diferenciadas, podemos supor que a mesma proximidade ou afastamento desse centro (matriz heterossexual) não garantem

as mesmas formas de ser²⁸. Então em uma determinada posição pode haver várias possibilidades de masculinidade ou feminilidade, é como se estivessem todas essas possibilidades “pairando” no vácuo²⁹. Não existirá dessa forma a figura da fronteira, o problema da zona de contato deixa de ser central, passa-se a pensar que as diversas formas de gênero têm localização específica no momento em que são observadas, posição essa que é efêmera, pois tudo está em constante movimento em torno de um centro de atração.

Acredito que esse olhar nos faz pensar em um jogo de poder onde não se conquista posições à força. Talvez isso possa se coadunar com a idéia de invisibilidade da heterossexualidade, pois existe um poder/saber que a instaura como correta, natural, inerente à humanidade, sendo legitimada através dos discursos médicos, psiquiátricos, pedagógicos, religiosos entre outros.

Quanto à masculinidade hegemônica à qual se referem alguns autores, gostaria de traçar algumas considerações. Primeiro que penso que é plausível acreditar que essa masculinidade inatingível deva ser posta em questão quanto a sua hegemonia, o que significa dizer que esse posto de supremacia é possível apenas se acreditarmos na presença de “ganchos celestiais”, locais onde se misturam coisas terrenas com coisas transcendentais, coisas que não são do nosso mundo. Depois que essa figura que nos serve de referente do que é ser masculino está posta fora das possibilidades de se ser humano, sendo portanto problemático operarmos com um referencial desse tipo, é necessário, portanto, que comecemos a buscar outros entendimentos de como se dão as configurações de masculinidade. Creio que muitos dos problemas que são criados entre os homens devem-se justamente ao fato de termos que nos aproximarmos desse ente ficcional que está no centro de atração de nossas vontades de normalidade.

Essa vontade de normalidade nos acompanha desde a infância, visto que vivemos em uma cultura que tende a padronizações, que define os modos de ser corretos e os que são desviantes. Nesse sentido podemos

²⁸ Nessa parte do texto vou tomar o verbo **ser** como intransitivo, ou seja, ele não precisa de complemento – o verbo ser é.

²⁹ É importante entender vácuo não como um lugar onde não exista nada, mas sim como o não lugar, ou seja, o espaço onde atuam as forças que fazem movimentar todas essas representações de gênero.

pensar em alguns desdobramentos que podem gerar tipos diferenciados de encarmos certas posições de sujeito. Se tomarmos como verdadeira essa vontade de normalidade poderemos pensar nos diversos desdobramentos que dela podem surgir. Quando queremos/precisamos articular as nossas identidades é premente que comecemos a indicar os nossos diferentes, aqueles sujeitos em quem me referencio para localizar quem eu estou tentando ser, eles/elas serão o meu ponto de afastamento, serão os meus diferentes, serão aqueles a quem dirigirei meus olhares, meus discursos, meus mais caros esforços para dizer: “eu não sou isso”.

Quanto mais distante eu estiver de formas diferentes de se estar no gênero, mais me aproximarei da matriz hétero. Então não basta estarmos atentos àquilo que as normas sociais determinam, é central que estejamos o tempo todo nos comparando, escrutinando, reelaborando para que não percamos o contato com o projeto de masculinidade que arquitetamos para nós mesmos. É importante referir que essa arquitetura foi elaborada (e é infinitamente reelaborada) a partir de um conjunto infindável de discursos que colaboram com a constituição disso que somos.

No capítulo seguinte: *Do panóptico de gênero à homofobia infantil*, tratarei de um desses aspectos que precisamos ter presentes quando pretendemos marcar nossa posição em relação à matriz hetero, que é justamente o afastamento de qualquer manifestação homossexual. Como estou tratando mais especificamente de infância vou tentar demonstrar como venho pensando que os processos homofóbicos infantis vão se formando e se enraizando nas crianças, e, dessa forma, se espalhando para as mais diversas instancias sociais. As manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circulam na relação adulto/criança, criança/criança, criança/escola fazendo com que esses sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à matriz.

4. Do panóptico de gênero à homofobia infantil

O dispositivo do panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprime-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2005, p. 166)

O panóptico era uma construção onde existiam celas dispostas em círculo, e quem nelas estivesse detido poderia ser observado, vigiado, escrutinado durante todo o tempo em que lá estivesse, pois no centro desse anel existia uma torre que se abria para todos os lados, de onde poderiam ser observadas todas as minúcias do que acontecia nas câmaras. O interessante desse sistema reside justamente na possibilidade de se estar sendo observado o tempo todo. Possibilidade, pois, vale destacar, o vigiado não tinha contato com o seu observador, podendo este estar ou não em seu posto. Essa incerteza por parte do examinado, associada à onipresença do espião faz com que as normas sejam cumpridas, respeitadas, reproduzidas e, de certa forma, reafirmadas. É importante ressaltar que Foucault (2005) defende que esse “dispositivo panóptico” pode eficazmente ser aplicado em várias instâncias sociais como a família, a igreja, a prisão, a escola, sendo essa última o alvo do meu olhar.

Nesse sentido, não devemos imaginar que a escola onde fiz minhas observações de campo possuísse alguma torre central, ou celas dispostas em forma de anel, embora algumas semelhanças físicas com esse prédio ela reservasse. Por exemplo, todas as salas de atividades das crianças se abriam para um pátio central/interno. Para que houvesse um deslocamento para qualquer dependência da escola a passagem por esse pátio seria inevitável. Essas salas possuíam janelas (do tipo basculante protegidas por grades) abertas para os pátios externos. As salas da Direção e de vídeo escapavam a essa regra, pois possuíam as portas voltadas para um corredor de acesso e as janelas, ornadas com cortinas, voltavam-se para o pátio central,

o que, de certa maneira, permitia ver sem ser visto, ou, ainda, na perspectiva dos freqüentadores desse espaço central, ser visto sem poder ver (um dos pontos fundamentais para o funcionamento do dispositivo panóptico). A sala da secretaria, ficava ao lado do acesso principal, estando com a janela voltada para a fachada da escola o guichê e a porta em diagonal com a sala da direção, em frente à sala de vídeo e ao lado da sala de lanche dos funcionários, o que permitia um acesso visual a todos que entravam e saíam da instituição, bem como aos usuários das salas de vídeo e de lanche, sendo possível ter o um controle das utilizações desses espaços e da circulação de pessoas no interior da Escola.

Um alerta é necessário que seja feito, não é exatamente nesse aspecto arquitetural que pretendo me deter, quero falar daquilo que estou chamando de *panóptico de gênero*. Vamos utilizar como exemplo o grupo que observei. Ele era formado por vinte e cinco crianças, todas muito flutuantes em suas freqüências, pois compareciam, em média, quinze alunos por dia. Para dar conta das funções de cuidar e educar desse grupo, havia uma monitora que trabalhava no turno da manhã e uma professora e uma estagiária que desenvolviam suas atividades no turno da tarde. Coloco essas figuras no centro desse panóptico (a torre central) – a sala de aula. Enquanto as crianças estavam na escola elas serviam de referência de poder, eram elas que detinham o poder escrutinador sobre os infantes. Embora, como citei acima, elas próprias também fossem observadas pela direção, secretaria, colegas, pais...

Como educadoras essas pessoas também desempenhavam várias funções no trato com as crianças: auxiliavam na higiene, na alimentação e na educação delas, elaboravam e aplicavam projetos pedagógicos, pesquisas, contações de histórias, tinham em sua rotina diária a formação da “rodinha” para conversar. Enfim desenvolviam suas atividades como pedagogas (a monitora e a professora eram pedagogas e a estagiária estava no 5º semestre deste curso).

Porém, como meu objetivo não continha observações das rotinas pedagógicas da escola, mas sim aos movimentos de gênero, não vou, portanto, me deter nesses aspectos. Eventualmente posso citar algum episódio que tenha ocorrido durante alguma atividade, porém sem entrar na discussão

de como essa atividade era desenvolvida, nem, tão pouco, emitir pareceres a esse respeito. Ater-me-ei, na medida do possível, aos eventos relevantes para essa pesquisa.

Como me referi anteriormente, tentarei demonstrar como o dispositivo panóptico está presente em diversos aspectos dessa escola infantil, desde sua forma arquitetural, como descrevi antes, até o *ver sem ser visto* com que todos convivem, levando a um desdobramento homofóbico infantil.

Sabe-se que as relações de amizade entre as meninas em idade pré-escolar, futuras mulheres, são permeadas por uma série de “liberdades” que umas podem ter em relação às outras. As manifestações de carinho, em certa medida, são autorizadas, em alguns casos até estimuladas. Não nos causa estranheza, por exemplo, vermos meninas passeando de mãos dadas, trocando afagos, beijando-se no rosto. Essas manifestações parecem nos indicar que a feminilidade desses sujeitos está sendo “garantida”, pois se espera delas que sejam carinhosas, meigas, cuidadoras, que se mantenham distantes das brincadeiras violentas, barulhentas, que prescindam de movimentos amplos. Às meninas, são impostas uma série de regulações, não há dúvida disso, porém gostaria de ressaltar que se esses comportamentos partissem dos meninos seriam considerados um claro “afastamento” da matriz heterossexual. Rapidamente seriam acionados uma série de mecanismos para tentar colocar esse menino na órbita certa. Uma das passagens do Diário de Campo que poderia exemplificar isso é a seguinte:

(...) [Professora L] havia me “alertado” que o menino S. costumava ter comportamentos “estranhos”, fazendo uma alusão ao cruzamento das fronteiras³⁰ de gênero (...)

S. brinca com uma boneca Barbie que está à disposição na sala, penteando-a cuidadosa e longamente, o que não causa nenhum estranhamento nos colegas; a monitora parece sentir-se incomodada com tal situação e sugere que o menino largue a boneca e vá brincar com os demais colegas. (Diário de campo, 11/08/05).

As cuidadoras quando buscam de forma insistente conduzir as crianças para um determinado tipo de brincadeira, estão transformando o brincar e o brinquedo em “instrumentos pedagógicos elas [escola, família,

³⁰ Quando fiz as anotações no diário de campo ainda estava trabalhando na perspectiva das fronteiras, ainda não havia optado pelas órbitas.

igreja, etc.] os utilizam para aprisionar, controlar, regular os sujeitos com eles envolvidos.” (BUJES, 2000, p. 206). É importante lembrar que ao definir as crianças como sujeitos infantis, estou me aproximando das formulações de Michael Foucault (1992, 1995) que entende essa “coisa” chamada sujeito como um indivíduo que vai se subjetivando a partir de um conjunto de disciplinamentos que são próprios da cultura onde ele está inserido. Caso o sujeito não dê conta desse conjunto de ditames (disciplinamentos), poderá vir a ser desconsiderado como um sujeito. Destacar-se-á dos outros, deverá ser visto de forma diferente, e como um diferente prescindirá de tratamento individualizado. Essa individualização me parece crítica, pois passe-se da condição de sujeito – que está sujeitado às regras, para uma condição anterior, uma condição que faz necessária uma ressocialização, uma nova tentativa de introjeção de regras disciplinares. Ao que me parece, esse não é um processo desejável. Várias formas de evitar isso são acionadas o tempo todo, uma delas é o controle do brincar. O brincar e o brinquedo, são portanto, nesse contexto, um instrumento de poder que é acionado constantemente para definir/produzir determinadas formas de gênero. Pensarmos que o brincar faz parte da “natureza infantil” com um fim em si mesmo é não problematizá-lo. Em suas pesquisas GUIZZO (2004) e GUERRA (2005) demonstraram como as professoras criam estratégias sutis para que os brinquedos e as brincadeiras sejam utilizados de forma econômica (econômico no sentido Foucaultiano) para garantir as normas de gênero.

Esse tipo de encaminhamento que a monitora utilizou, desviar a atenção da criança para uma brincadeira mais ‘adequada’ para o seu gênero, nos faz pensar que para os meninos esse distanciamento da matriz se torna mais aparente, menos permitido, mais regulado, e, em grande medida, mais problemático. É como se as “garras” da heteronormatividade, assim como acontece com as pinças dos caranguejos, não possuíssem o mesmo tamanho e a mesma força. Elas acabam aprisionando a todos, entretanto não da mesma maneira.

Como nessa dissertação estou trabalhando relacionalmente, é preciso que se diga que haverá momentos em que uma divisão (não uma dicotomia) será necessária. Dividir para evidenciar semelhanças. Por exemplo, em uma das entrevistas que realizei com as crianças pude perceber como

também as meninas são cuidadosamente guiadas rumo à heterossexualidade. Quanto mais perto da matriz elas chegarem menos sofrerão. Não um sofrimento futuro de talvez serem discriminadas por sua condição de sexualidade e gênero, mas um sofrimento presente, uma punição aos corpos para, a partir deles (dos corpos), tocar a alma. Não se pensa em acionar um saber para conseguir promover o modo de ser que é desejável, pelo contrário, é através do exorcismo, do suplício, da violência que se vai forjando o menino e a menina que se deseja:

- T: Ah! sabia, sabia que ontem, que ontem a minha irmã, a minha irmã foi lá brincar de namorado e eu não brinquei.
- Pesquisador: Como é que é brincar de namorado?
- T: É quand- é quando ela disse assim: ah, T! Vem dormir comigo. E eu não dormi.
- Pesquisador: Como é dormir com alguém?
- T: Anteontem a Gagá, ontem a Gagá, sabe o que () fez, né? Ela, ela, ela disse assim, ontem pra mim assim, ó () né? Pra botar o coisa que ontem, que ontem eu tava na minha casa agora, né? Aquele () tava de noite pra, pra mim, né? Nessa creche, né? Ela disse assim, ela me, ela, a Gabriela botou a minha chiquinha na cabeça da Gagá e daí, daí a Gagá falou assim: vê se, vai, vai comer uma pizza, a Gagá, ai é muito machorra a Gagá, é é-
- T: Que, que, que ontem ela, que, que ontem ela disse assim, ó, vamos brincar de namorado, vamos lá. E aí, aí, daí a P. disse assim que, e a P. deu, deu, a P. é muito machorra, né? A, daí chegou o meu pai bem ligeirinho, né? Ele, ele, ele...e daí, e daí o meu p- e daí o meu pai, o meu pai, e daí o meu pai,
- Pesquisador: Mm.
- T: E daí ele, ele deu uma chinelada na bunda da, da Gagá, né? E ele, ele deu uma mamadeira com café com leite e desceu com a minha mãe e ela tava fazendo comida, né? Ela, ela disse assim: aonde que tá o arroz (quente) e o meu pai disse que tava no dele, tava de roupa nova () que ele () roupa nova pra mim, daí ele disse assim, ah () de saci porque a Gagá tava com uma (roupa) preta, ele viu a Gagá e a Gagá falou uhun ((como se tivesse concordando)) aí ele viu () tava no colo e tava escutando ra- o rádio bem baixinho, né? Daí a Gagá falou: O, T, vamos brincar de namorado? E eu não brinquei e daí o meu pai deu uma chinelada na bunda dela e ela chorou, o meu pai deu mamadeira pra ela.

Essa passagem da entrevista, embora a menina tenha uma maneira de se expressar bastante truncada, é muito ilustrativa do sofrimento físico que as crianças passam para irem aprendendo o que é ser homem ou mulher naquela comunidade. A escola, ainda que de forma bem diferente,

também se vale de recursos violentos para dar conta dessas órbitas mais alargadas.

O suplício, ao longo do tempo, vai sendo substituído pelo auto-governo, na escola a prática da violência se dá pela persuasão. Passa-se a exercer um poder sobre o próprio sujeito, entretanto esse só aprende a se auto vigiar (auto-governar), a partir de uma vigilância anterior e externa. Daí podemos supor que a escola é baseada na vigilância, é uma máquina que nos introjeta o cuidado de si. Esse é outro argumento na caracterização da escola como uma espécie de panóptico.

Podemos como ferramenta conceitual produtiva para pensar essa produção, usar os conceitos de identidade e representação. Woodward (2000, p.17) afirma que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e identidades coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

É justamente desse local ao qual a autora se refere, que é construído pelos sistemas de representação, que estão as minhas questões com relação às identidades infantis, e é a partir daí que surgem os dois próximos capítulos: *Códigos de segurança e Solidariedades cambiantes*. Parece-me que as crianças não estão na busca de uma resposta para a primeira questão proposta pela autora. Quanto a segunda e a terceira, creio que sejam mais problemáticas para elas: “o que eu poderia ser?”, e “Quem eu quero ser?”. Acredito que o ponto principal nessa discussão gire em torno da possibilidade e não do desejo.

A possibilidade a que me refiro, ao menos na escola, refere-se às aspirações que essa tem a respeito das crianças, o que ela espera das diferentes crianças que estão aos seus cuidados. Quais crianças serão eleitas para serem os diferentes que vão, ao longo do tempo, colaborar para a constituição dos iguais, daqueles que servirão de norma, que servirão de objetivo a ser atingido? Esse processo, que é ao mesmo tempo inclusivo e

excludente, colabora sobremaneira para a constituição de diversas identidades infantis. Caso creiamos que o processo de identificação se dá de forma relacional, é importante que se criem várias representações de crianças, e, conseqüentemente, vários discursos que dêem conta da criação/explicação das diferenças, fazendo com que exista aquele sujeito exterior a identidade na qual se investe esteja presente; dando as ferramentas para que o conjunto dos normais possa ser legitimado, reafirmado, fortalecido e, por fim, em uma manobra contrária, façam um movimento de absorção, de deslocamento para si, que tragam de volta o estranho. Porém esse retorno não se dará de forma tranqüila, ele será condicionado à adesão aquele determinado tipo de identidade na qual se investiu. Ou seja, não se trata apenas de marcar a diferença, trata-se de, ao mesmo tempo em que se auto legitima com o afastamento do outro/diferente, busca-se freneticamente que esse diferente faça parte do grupo.

Esse é mais um dos processos sem fim, que vão se retro alimentando e se auto produzindo, não podendo parar. No caso das identidades, é desejável que existam exceções que façam parte da regra, que dêem força à regra, à norma. Mas também é necessário, nesse movimento, que os diferentes tenham vontade de sair dessa condição de diferença e passem a fazer parte do grupo ao qual estão legitimando. Conseqüentemente é adequado pensar que o 'diferente' e o 'igual' tenham importância fundamental na constituição das identidades, tanto a da identidade considerada legítima como a da identidade que a primeira tenta excluir. Portanto, é possível pensar que diversas identidades podem estar interdependendo de outras. Todas estão, ao mesmo tempo, buscando justificativas, explicações, valores, vontades que dêem conta de justificar a sua própria existência, esse movimento faz com que uma variedade muito grande de identidades possam conviver/interagir, talvez de forma não tranqüila, mas sempre um colaborando com a constituição da outra. Pela fala da menina na entrevista transcrita acima podemos perceber que a identidade hegemônica naquele local é a heterossexual, servindo as outras para legitimá-la e confirmá-la.

Para que essa aproximação seja possível é necessário que esses estranhos produzam discursos que os tirem dessa condição, que os façam participar do normativo, do culturalmente constituído como normal. Esse desejo

intenso de fazer parte, de ser um dos iguais, que se espera das crianças, mas que nem sempre se confirma, acaba produzindo várias tentativas de convencimento de como é melhor tentar atingir os desígnios da normalização, como a vida acaba funcionando melhor para os normais. Isso fica evidenciado na fala de uma das professoras quando a entrevistei³¹, na medida em que ela está constantemente 'informando' às crianças a respeito da maneira como elas devem ser, dos comportamentos que devem assumir, dando a elas instrumentos para que possam se constituir como homens e mulheres, para que cada um e cada uma assumam os desejos da sociedade como seus, os mandamentos que devem ser seguidos por todos aqueles que se pretendem felizes, que se imaginam nessa posição de hegemonia. Acredito, inclusive, que esse movimento seja anterior ao desejo das crianças, isto é, antes mesmo de elas pensarem em sua felicidade, já existe um conjunto de conhecimentos que descrevem o que deve acontecer para que esses 'sujeitos por vir' sejam/estejam no mundo de forma adequada.

³¹ Esta entrevista também foi discutida na página 53 dessa dissertação, lá ficou a transcrição da entrevista que aqui retomo.

4.1 Breves apontamentos sobre a infância

(...)
Quando eu estava pra nascer
De vez em quando eu ouvia
Ouvia minha mãe dizer
Aí, meu Deus como eu queria
Que esse cabra fosse 'home'
Cabra macho pra danar
Ah, mamãe aqui estou
Mamãe aqui estou eu
Sou Homem com H
E como sou
(...)
(Antonio Barros, Homem com H)

Vamos falar agora dos diferentes, de um dos problemas da constituição infantil, de um dos elementos que dão conta de reafirmar o normal, dessa coisa que nos aterroriza e ao mesmo tempo nos chama a atenção, a homofobia infantil. Entretanto é pertinente, antes disso, que se localize a infância à qual me refiro.

A infância pode ser pensada como uma construção histórica, social e cultural. Essa infância que se constituiu na modernidade ainda se faz notar nas incertezas dos tempos pós³² (pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos e tantos outros que se possam inventar). Essa presença pode ser percebida através das representações de infância que circulam, por exemplo, na escola pesquisada.

Nesse trabalho, a infância será entendida como uma construção histórica que vem sendo, ao longo do tempo, pensada, representada, algumas vezes esquecida ou ainda negada. Seria, portanto, um equívoco inaceitável imaginar que esse período da vida é mergulhado numa espécie de paraíso protegido, quente, acolhedor (BUJES, 2001). É possível que eventualmente essa infância romântica se configure, se concretize de alguma forma. Entretanto, se tivermos em mente, como me referi acima, que a infância é uma construção histórica, devemos estar atentos para o fato de que ela sofre

³² É importante referir que o prefixo “pós” apresenta algumas dificuldades na sua utilização, na medida em que, ao sugerirmos que algo é pós, já estamos sinalizando que o que o antecedeu já se encerrou, é página virada.

alterações, avanços³³, rupturas e descontinuidades, podendo haver entendimentos diversos sobre esse período da vida. E, também, que várias maneiras diferentes de se compreender a infância podem ser contemporâneas em uma determinada sociedade.

Philippe Ariès (1981)³⁴ nos apresenta uma dessas formas de se entender a infância. Esse autor, segundo suas pesquisas, fala que na Modernidade se produziu um entendimento de que a infância deveria ser “protegida” apenas no período em que as crianças se mostrassem mais dependentes. Tão logo elas adquirissem alguma independência eram introduzidas no “mundo” adulto, e, a partir das vivências sociais, realizariam suas aprendizagens. Passada essa fase mais crítica onde os infantes eram entendidos como desprovidos de autonomia, esses passavam a ser tratados como pequenos adultos. Ariès, através da análise da arte medieval, pode perceber que as crianças eram apresentadas como pequenos adultos, sendo diferenciadas apenas pela estatura.

As crianças tinham acesso à vida adulta. Nesse período seus hábitos, linguagem e maneiras de ser em muito se assemelhavam às representações adultas. Entretanto, a partir do século XVI, com a Reforma Religiosa, começou-se, gradativamente, a criar meios de controle e regulação das posturas infantis, que, até então, não possuíam fronteiras bem definidas. Inaugura-se de certa maneira, entre os séculos XV e XVIII, a infância inocente, a idéia de que a infância era o contraponto do adulto. Tornou-se então fundamental que a “essência” inocente das crianças fosse garantida. Para dar conta da separação dos “mundos” adultos e infantis criaram-se, nessa época, os colégios protestantes e católicos, pois era imperativo que a infância fosse apartada do pecaminoso “mundo” dos homens e mulheres. De certa maneira

³³ Quando me refiro a avanços, e evito falar em retrocessos, é por estar tentando evitar mal entendidos. Caso afirmasse que a infância sofre retrocessos estaria admitindo que em algum momento ela esteve mais próxima do que ela “realmente” é, o que seria um equívoco inaceitável pois acredito que as coisas não possuem uma forma a ser atingida, não possuem uma “essência” que as organiza, elas se constituem através de diversos atravessamentos.

³⁴ É importante destacar que a leitura que Ariès faz da infância é a partir da análise que teve por base a burguesia e a aristocracia da Europa Ocidental (Séc. XV a XVII). Portanto, é importante destacar que esta infância aqui referida é localizada e não pode ser entendida como totalizante, universal. Para informações acerca de outras referências de infância consultar Freitas (1997), Priori (1999).

continuamos, ao menos em nossa sociedade, entendendo a infância dessa forma: inocente; pura; sem maldades; seres que ainda não estão maculados pela malícia adulta. Então, se a infância deve estar distante dos pecados do mundo adulto, criam-se estratégias para que essa divisão aconteça. Uma delas é a necessidade de investir justamente na inocência.

Parece-me que a inocência não é algo que se forjar, dando informações sobre o que não é inocente para que ela seja preservada, não é um processo onde se possa enumerar o que é devasso, pecaminoso, imoral, libidinoso. A simples enunciação dessas coisas já comprometa a inocência, trabalha-se numa perspectiva que aproxima a inocência da ignorância, do medo, do não conhecimento, é como se os inocentes vivessem em um lugar fechado, um clube onde só podem entrar pessoas livres desses conhecimentos que podem comprometer esse estado de pureza. Vale lembrar que esse 'clube' é administrado por adultos que se valem de um conjunto de discursos para manterem os meninos e meninas no seu estado inocência. Dentre essas estratégias, estranhamente estão informações que determinam o que pode e o que não pode no 'mundo' dos adultos, para que as crianças se afastem dessas coisas no seu próprio 'mundo'. Com isso podemos pensar que a inocência infantil é problemática, pois ela não se caracteriza apenas pela falta de conhecimento de elementos da vida adulta que a põem em risco. Ao contrário a inocência só pode se efetivar se dermos às crianças um conjunto de informações que lhes diga o que é não ser inocente, para que elas possam se afastar deles. Penso então que nossas crianças experimentam, diferente do que para elas esperamos, uma infância 'esclarecida', uma infância que precisa aprender que é inocente. Que deve saber do que, e quando deve se afastar.

Nesse ponto, mais uma vez estamos diante da construção de algo que deveria ser 'natural'. Se concordarmos as coisas humanas são criadas no social, podemos arriscar dizer que a única coisa natural que nos pertence é essa nossa invenção do natural, entenderemos, paradoxalmente, que o que nos naturaliza é a capacidade que temos de forjar o natural. Porém não é suficiente que criemos o natural, é necessário que o façamos funcionar.

4.2 Homofobia infantil

Como esse trabalho tem girado em torno do conceito de gênero e da sexualidade, buscarei discutir sobre a homofobia que é gerada para que as crianças se mantenham protegidas do fantasma da homossexualidade. Refiro-me agora a homofobia infantil. Porém, antes, acredito ser fundamental lembrar o que afirmou Britzman: “Essa abordagem [pesquisa] não está centrada, pois, numa discussão sobre causas ou origens, nem tampouco num debate sobre se as crianças são seres sexuais ou não” (1996, p. 74). Em suma, não me interessa se existem “tendências” homossexuais em um ou outro menino ou menina. Essa figura “gay/lésbica” infantil, no contexto dessa dissertação é irrelevante uma vez que o que busco é analisar quais são os investimentos da escola infantil para garantir a manutenção da “ordem” heterossexual, da matriz que serve de referência para todos e todas.

Alguns desdobramentos se dão a partir desses investimentos que são feitos. Um deles pode ser um “esboço” de homofobia. Se pensarmos que nos constituímos ao longo do tempo a partir das diferenças, ou seja, sou como me apresento, pois me diferencio daquilo que não sou ou, talvez, que não pretendo ser (como me referi acima). Se aceitarmos também como possível que nossa cultura é heteronormativa, podemos acreditar que o binômio homo/hétero é pertinente, que ele é “real”. Então poderemos dizer que o homossexual é a figura que distingue, define e desenha o que é o heterossexual.

Inclusive, vale lembrar que a homossexualidade tem uma história recente, pois ela é dependente da noção de sexualidade que foi constituída na modernidade (FOUCAULT, 1999). Sua definição surge a partir do final do século XIX (WEEKS, 1999). Antes disso, ela era entendida como um “vacilo” que todos poderiam cometer, sem que com isso se passasse a constituir um outro tipo de pessoa. Seria considerado pecador, sodomita, quem usufruísse dessas práticas, e como pecadores deveriam pagar pelos seus erros (TREVISAN, 2000). Ao se aproximar o final desse século a heterossexualidade vem se tornar uma norma definidora do possível (ela própria) e do inaceitável (o que dela se afasta).

Quanto à heterossexualidade, podemos dizer que essa não tem história, não se encontra um marco que a funde, ela é tomada como natural. Como foi na modernidade que nos distanciamos um pouco do transcendente, do divino, do mágico, para entrarmos no que é do homem, do pensamento humano, ainda com a busca da perfeição, entretanto buscando-a não mais no além e sim no que poderia ser elaborado pela própria humanidade. Creio que com isso a modernidade nos fez criar o homossexual e o seu outro, o seu diferente, o hetero.

No ocidente até o século XVIII a concepção científica de sexo era a do sexo único, as mulheres eram entendidas como sendo homens invertidos e inferiores (LAQUEUR, 2001). Entendia-se que o útero correspondia ao escroto masculino, os ovários eram os testículos, a vulva um prepúcio e a vagina um pênis. Como a referência de perfeição era o modelo metafísico ideal do corpo do homem, e as mulheres se distanciavam disso, eram, portanto consideradas invertidas.

No final desse século e início do XIX, com a revolução burguesa e a leitura médico-científica do corpo feminino muda, sua anatomia é reinventada, passa-se então ao entendimento que existem dois corpos que são distintos e complementares. Para além desse dimorfismo sexual esse mesmo discurso científico diferencia todas as dimensões dos humanos, existe a partir de então diferenças não apenas de sexo, mas também de corpo, alma, físico e moral (NUNAN, 1975).

Nessa perspectiva é perfeitamente compreensível que pensemos em homofobia infantil. Acredito ainda ser relevante dizer que a conformação de dois sexos distintos e opostos surgiu a partir dos séculos XVIII e XIX. Esse entendimento carregou consigo a idéia de que há um agrupamento, em relação à definição de sexo, de fatores anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres (FOULCAULT, 1999). Ou seja, ficou extremamente relacionada à conformação corporal com as possibilidades de se viver, sentir, pensar, amar, sofrer, e tantas outras que poderemos relacionar. Um corpo deve cumprir as funções que a ele foram “naturalmente” definidas, por exemplo, a reprodução, se não der conta desse atributo básico deve ser considerado um problema.

A insistência em darmos “forma” à sexualidade infantil é muito grande³⁵. Para conseguirmos mantê-las próximas, o mais próximo “impossível” do que imaginamos ser o ‘correto’ para meninos e meninas, vamos lhes ensinando uma série de conceitos que, aos poucos, vão sendo por elas introjetados e admitidos como seus. As crianças, embora muito pequenas, têm uma idéia muito clara do que é ser homossexual, e dos perigos que se corre quando ficam expostas a esse tipo de pessoa. Em uma entrevista com um dos meninos da escola, estávamos conversando sobre quais os brinquedos que seriam adequados para meninos ou meninas, segue o diálogo:

Pesquisador: E tu gosta de brincar de brincadeira de panelinha, de casinha, de-
C: Eu não sou bicha!
Pesquisador: O quê que é bicha?
C: Eu já vi uma mulher com barba e com pêlo.
Pesquisador: Tá. E isso é bicha?
C: É.
Pesquisador: Tá. E qual o problema?
C: A mi- a minha mãe tem uma amiga que é bicha.
Pesquisador: Ah, é? E tu gostas da amiga da tua mãe?
?: O, tio!
C: Eu, não. Uma bicha!

Esse tipo de resposta nos indica que existe nesse menino algo que poderíamos chamar de comportamento homofóbico, pois ele nos esclarece que não gosta de bicha. Fica evidenciado que outros elementos que constituem esse sujeito denominado de bicha não possuem valoração, pois o menino não dá nenhuma pista de outro comportamento desabonador da pessoa a qual se refere, parece-me que a única motivação para ele não gostar dele/a é por ser, segundo o seu entendimento, uma “bicha”. Ser amiga da mãe não é um indicador de confiabilidade nessa pessoa, e mesmo nessa condição é melhor manter distância. Mais adiante na conversa pergunto se essa amiga da mãe freqüenta a sua casa e ele responde que não. Fica a sensação de que as famílias, como responsáveis pelos cuidados com as crianças preocupam-se em afastá-las das “más influências”, afastando-as de quem pode, de alguma forma, atrapalhar o rumo “natural” da vida das crianças. Estranhamente este tema sobre homossexuais e homossexualidade é muito recorrente entre as crianças,

³⁵ São grandes as chances de confundirmos, misturarmos, conectarmos os conceitos de gênero, sexo e sexualidade na infância, pois esses conceitos, em certos aspectos se aproximam.

existe a preocupação em não se aproximar da 'bicha' como ficou exemplificado acima, bem como evitar as 'machorras' com foi mostrado em momento anterior. Porém, não é apenas um movimento de afastamento para satisfazer os desejos das famílias, pois muitas das crianças têm uma idéia muito clara de como se dão os relacionamentos afetivos/sexuais dos homossexuais, e, por isso, não desejam se aproximar dessas pessoas. Em uma conversa com um dos meninos da turma, fui informado sobre o que era uma bichinha:

C: ((risos)) Eu, não! Eu não brinco de boneca.
 Pesquisador: Por quê?
 C: Porque eu não quero.
 Pesquisador: Tá. E não quer por quê?
 C: Não. Eu não sou mulherzinha.
 Pesquisador: E o quê que é ser mulherzinha?
 C: Quê?
 Pesquisador: O quê que é ser mulherzinha?
 C: É bichinha.
 Pesquisador: O quê que é bichinha?
 C: É bichinha que dá o cu.
 Pesquisador: O quê? É?
 C: É.
 Pesquisador: Tá. E qual o problema?
 C: O quê?
 Pesquisador: Qual o problema?
 C: Que problema?
 Pesquisador: De ser bichinha.
 C: Mas eu não quero ser.
 Pesquisador: Não! Mas eu não to dizendo que tu és. Eu to diz-
 C: Eu não quero ser.

Acho bastante interessante esse trecho da entrevista, pois ele é instigador em dois sentidos, primeiro porque dá uma descrição bastante crua de como se comporta uma 'bicha'; depois porque o menino afirma com muita ênfase que ele não quer ser um homossexual, que não passa pela sua cabeça essa possibilidade.

Aqui é necessário que eu faça alguns comentários a respeito dessa entrevista. Como fui muito insistente perguntando: "Qual o problema?", de ser homossexual provavelmente induzi o menino a também dizer que não tem problema, ou, diferente, a silenciar quanto a essa resposta. Acredito que essa insistência, que me passou despercebida na hora da entrevista, seja um desdobramento do meu trabalho cotidiano, em sala de aula, onde repetidas

vezes afirmo que as mais diversas formas de sexualidade são possíveis e que não há problema nisso.

Acredito que esse seja um exemplo da produtividade de todos os discursos que vão atravessando e constituindo as crianças ao longo de suas vidas. Fico imaginando se essa conversa fosse noutra local, diferente da escola, com outro pesquisador, como seriam as respostas do menino, como ele se portaria, será que responderia que ser bicha é um problema? Imagino que sim. Visto que nos discursos escolares existe um investimento para garantir a heterossexualidade infantil, mas por outro lado coexiste o discurso de respeito às diferenças³⁶, e eu como estava no contexto daquela escola infantil, também estava trabalhando no sentido de ensinar as crianças ao acolhimento das diferenças. Parece-me que o menino foi bastante perspicaz ao ‘escorregar’ da pergunta, ele não diz se é ou não um problema ser homossexual, porém é bastante enfático em dizer que ele não é, e não pretende ser.

Além desse componente familiar um fator que é de fundamental importância na constituição da homofobia nessas crianças são as crenças que têm nas diversas religiões que transitam naquela comunidade, como afirma Trevisan (2000, p. 20):

Veja-se o caso da Igreja Universal do Reino de Deus: a mediação com o divino passa pela troca de favores (“Deus lhe dará em dobro o que você der para a igreja”) e pelo firme controle moral (“tire o demônio de dentro de você”), que chega a se processar através de exorcismos públicos.

Esse tipo de prática, exorcismo, é bastante presente nas falas das crianças, a ponto de ser um dos “objetivos de vida” de alguns deles adentrar neste mundo de trocas que ocorre no interior de algumas igrejas. Isso fica evidenciado em uma das entrevistas que fiz com um menino. Estava entrevistando-o para saber quais eram suas aspirações para o futuro. Ele me respondeu com duas afirmações muito significativas para o meu entendimento de que o *por vir* está também presente na fala desse menino. É importante destacar que a forma com que fiz a pergunta para ele pode ter sido bastante

³⁶ “Os preconceitos, linguagens, estereótipos de gênero, etnia, religiosidade, (...), estarão presentes no cotidiano das instituições e cabe aos educadores, nos pequenos

dirigida, porém, mesmo assim, as respostas foram bastante diferentes do que eu imaginava.

Primeiro afirmou que quando crescesse queria ser homem, depois, na seqüência, disse que queria ser “obreiro”, pessoas que fazem o processo de retirada de demônios dos corpos alheios e que servem de auxiliares dos pastores. A seguir transcrevo parte da entrevista que procedi:

Pesquisador: To gravando, J. O quê que tu queres ser quando cr- cresceres que tu ias me dizer
 J: Eu quero ser homem!
 Pesquisador: Homem, como?
 J: Que nem obreiro.
 Pesquisador: Que nem obreiro. O quê que é obreiro?
 J: É que as pessoas também vão à igreja.
 Pesquisador: Ahn?
 J: É que tira o demônio da- do corpo d- deles.
 Pesquisador: E é só homem que consegue tirar o diabo do corpo?
 J: Não. E Deus também.
 Pesquisador: Não, eu sei. Mas e mulher não consegue tirar?
 J: Consegue.
 Pesquisador: Consegue. Como é que faz?
 J: Porque uma vez o meu pai (teve que expulsar) o demônio da vida dele.
 Pesquisador: É? Como é que tu sabes dessas coisas?
 J: É porque eu sempre vou à igreja!

Quando o menino afirma que quando crescer quer ser homem, me faz pensar que ele ainda, segundo o seu entendimento, não possui os atributos que um homem deve ter. Parece-me que existe uma *vontade de ser* nas crianças, elas não possuem ainda um repertório de informações que as possibilitem dizer como é ser um homem ou uma mulher ajustado as normas sociais, entretanto possuem um rascunho de entendimentos bastante elaborado do que eles não devem ser: homossexuais.

Percebe-se, dessa maneira, que um dos modos que as crianças vão utilizando para localizar as suas posições de gênero é a igreja. Se entendermos que esse é um local que têm alguma centralidade em suas vidas, sendo, inclusive, conforme relato acima, uma aspiração de vida, é bastante provável que os seus desígnios sejam partes importantes das suas constituições como homens e mulheres. Parece-me que essa centralidade os ajuda a elaborar várias teorias sobre as coisas da vida.

gestos e ações, construir relações solidárias de igualdade e de respeito às(Cadernos

5. Códigos de segurança

Neste capítulo busco apresentar alguns mecanismos que as crianças utilizam para não se aproximarem muito do que eles *não* pretendem/devam ser, ou seja: meninos não devem se aproximar do que é de menina e vice versa. O conceito que pretendo apresentar, códigos de segurança, refere-se à tentativa que as crianças fazem para manterem-se o mais próximo possível da matriz heterossexual que governa nossa cultura. Existem entre elas alguns acordos que garantem o não afastamento de sua órbita. É necessário que, antes de falar especificamente acerca desses códigos, que seja discutida como, a meu ver, as crianças vão se posicionando, ou sendo posicionadas, em relação a essa matriz.

As crianças, desde que nascem, vão sendo ensinadas a se portarem de determinadas maneiras, muitos investimentos são feitos para que, ao longo da infância, elas se aproximem, quem sabe cheguem à personificação das normas de gênero, como se fosse possível essa personificação, visto que poucos sujeitos conseguem reunir em si mesmos um grande número de atributos desse “ente generificado perfeito”, uma vez que essa figura de referência é ficcional e inatingível.

Parece-me que a elipse na qual a criança vai se posicionar tem sua origem na própria matriz, é dela que os infantes partem, e é nela que devem ficar. Paradoxo insuperável é a necessidade de partir sem a permissão para isso. É possível crer que a maior proximidade que se pode ter durante a vida é quando, ainda no útero materno, se descobre o sexo do bebê, nesse momento alguns discursos sobre essa criança começam a ser enunciados. Teorias vão sendo elaboradas para dar conta das práticas que deverão ser experienciadas pelos seres vindouros. Nesse momento não poderá acontecer nenhuma divergência entre teorias uma vez que o feto, no seu isolamento uterino, ainda não pode esboçar movimentos que gerem tais discordâncias. É como se fosse possível determinar o que pode e o que não pode ser feito, desfrutado, aderido ou repellido. Todos esses discursos são direcionados no sentido de que o bebê se transforme em “o” homem ou “a” mulher que trará à vida a perfeição transcendente do gênero, que contará com todos os atributos de masculinidade

ou feminilidade requeridos pela norma. Então se pode imaginar que desde a aurora de nossas vidas estamos em um processo dinâmico de afastamento da matriz. É necessário que se diga: esse centro de atração não existe senão como uma figura de transcendência, um objetivo a ser alcançado, um eldorado a ser perseguido. Ou melhor, de outra forma, pode-se pensar que ele é real na medida em que foi criado em nossa cultura, isso não significa atestar sua naturalidade, ou afirmar que faz parte da “essência” humana essa vontade de ser homem ou mulher dessa ou daquela maneira.

Esses códigos de segurança não podem ser administrados por qualquer sujeito. É necessário que se faça uma distinção entre o sujeito moderno e o sujeito segundo as elaborações da pós-modernidade. Primeiramente falarei sobre um entendimento de sujeito moderno, aquele que é dado, que é pré-existente a cultura, depois me referirei àquele que é justamente produzido pela cultura. Por fim tentarei demonstrar porque esses *códigos* não podem ser geridos por esses sujeitos anteriores aos discursos, ou seja, os sujeitos que eram a origem dos discursos e não as suas reverberações.

Alguns dos entendimentos que o pensamento moderno tem a cerca do sujeito foram formulados a partir da filosofia platônica e da tradição hebraica. Essa forma de compreender o sujeito coloca-o como centro dos processos sociais, esse sujeito é especialmente racional. Entretanto sua racionalidade não está completa, é necessário que ele passe por um processo de aprendizagem, uma pedagogia que o potencialize, que faça com que ele cresça, que atinja a maioridade para que ele possa se transformar no proprietário de sua consciência com capacidade de interferir em sua história.

Alguns pensadores, como Rousseau, defendiam que o que faz o sujeito sair de um estado selvagem para um mais civilizado, ou como pensaram Kant, Hegel e Marx, tirá-lo da minoridade para a maioridade era dever da educação, ou seja, o sujeito já existia antes de qualquer atravessamento cultural, político, econômico, religioso, etc. Poderia se fazer uma analogia do sujeito com uma pedra preciosa em estado bruto, que seria lapidada pela educação, então o sujeito (pedra), já estava no mundo, não havia a necessidade de criá-lo, as criações produziam nele apenas um polimento, uma lapidação nesse ente que já estava no centro do mundo social. Mundo

esse que foi criado para dar conta desse sujeito que era anterior a ele (anterior ao mundo social).

Podemos encontrar, nessa maneira de pensar o sujeito, ao menos duas situações problemáticas de serem entendidas na perspectiva na qual venho escrevendo. Primeiro: essa figura que é preexistente à cultura, depois a idéia de que a própria cultura é uma criação dos sujeitos para os sujeitos, entendendo esses como criadores do mundo social. Nesse contexto, parece-me que o sujeito é uma figura que está no centro e fora do processo social. No centro, pois é para ele que as coisas foram criadas, o mundo funciona de tal ou qual maneira porque existe o sujeito que está lá no centro, como se ele fosse o centro de atração de todos os processos sociais, todas as coisas da vida o orbitariam. E estaria ao mesmo tempo fora do mundo social pois, como criador dele deveria manter certo distanciamento do que está criando, seria necessário olhar de 'fora' para se ter clareza do que se cria.

Acontece com Foucault um deslocamento das preocupações, passa-se de um entendimento de sujeito como anterior ao mundo social, um sujeito dado, para uma busca de explicações de como se forma esse sujeito. Como o autor problematiza o sujeito moderno, busca um entendimento de sujeito diferente do iluminista, será necessário que ele próprio diga o que é essa coisa chamada sujeito.

Sendo assim, é possível pensar que o entendimento que temos do que é o sujeito poder ser o conjunto de enunciados que dão conta de explicá-lo. É esse conjunto de práticas discursivas³⁷ que impõem forma a esse ser que chamamos de sujeito, ele passa a existir no momento em que ele é tornado viável, quando a ele damos sentidos, seja como fez o pensamento moderno, ou como, apoiado em Foucault, se está tentando entendê-lo.

Quando se deixa para trás a figura dada do sujeito moderno que foi descoberta pelo Iluminismo ele é usurpado de sua posição central nos processos sociais e passa, ele próprio, a ser constituído pelos processos

³⁷ É importante lembrar que uma prática discursiva não se encerra no ato da fala, ela é, antes de mais nada, um conjunto de discursos que acabam dando sentido as coisas julgando-as e tornando-as verdadeiras. Portanto podemos entender que uma prática discursiva não é um ato individual de quem enuncia um discurso, são justamente elas que constroem as nossas leituras do mundo, que nos ajudam a compreendê-lo e a falar sobre ele (FOUCAULT, 1987).

sociais, acontecendo então uma inversão na relação sujeito/social. Se antes o social era uma criação humana, agora o que ocorre é o contrário, é o social que cria o sujeito. O tema é bastante complexo, pois afirmar que o sujeito é uma criação social seria uma redução muito grande, é importante pensar que esse mesmo sujeito inventado pelo social, pela cultura, é, também, ele próprio, o criador dessa cultura, em um processo sem fim.

Podemos então dizer que o Iluminismo operava em uma perspectiva diferente da qual temos operado nos nossos dias, nunca deixando para trás a idéia de que se tratam de perspectivas, e como tais, admitem a coexistência com diversas formas de se explicar a constituição dessa figura (o sujeito).

É importante destacar que nesse texto as formulações de Foucault são tomadas em primeiro plano, não por entendê-las como melhores que tantas outras que existem, mas porque elas são produtivas e colaboram para que eu possa pensar sobre os códigos de segurança.

Foi pensando nesse sujeito que o filósofo francês apresentou que me foi possível articular o conceito de códigos de segurança. Se na modernidade a educação era o processo central para que o brilho dos seres humanos pudesse aparecer, seria ela que transformaria a matéria bruta em uma peça digna de estar no centro dos processos sociais, seria ela que 'arrancaria' as crostas que escondem a 'essência' do sujeito, que o traria da barbárie e o levaria para formas mais civilizadas de existência.

Esta forma de pensamento nos leva a entender que a educação operará milagres na constituição dos sujeitos. Entretanto, em minha estada em uma escola de Educação Infantil pude perceber que a educação, ao menos a institucional, embora tenha um desejo de emancipar os sujeitos, estando em sintonia com o pensamento moderno, acaba justamente, na contramão dos seus desejos de 'promover' os sujeitos da escuridão para a luz, produzindo-os a partir dos seus próprios discursos. Ou seja, a educação embora tenha certa necessidade de auxiliar os sujeitos nesse caminho entre a barbárie a civilização, acaba, ao contrário disso, inventando o sujeito infantil. Porém, com o entendimento de que o sujeito infantil é uma invenção podemos vislumbrar que esse processo de invenção é problemático, pois são várias instâncias sociais que vão colaborando com esse construto.

Pensarmos também que esse sujeito é formado pelos diversos discursos, atravessado por vários marcadores sociais como raça, etnia, classe social, também é fundamental na constituição do que ele próprio será, é função do sujeito fazer a articulação entre todos esses fatores que o atravessam e o constitui, talvez esse seja o ponto de diferenciação entre os sujeitos: a articulação que cada um faz de todas as forças que buscam lhe dar sentido.

Existem alguns exemplos de como as crianças colocam em funcionamento esses códigos. Em entrevista feita com a professora da turma pude perceber um desses códigos sendo posto em prática. Eu estava questionando a professora sobre como as crianças viam um menino que constantemente brincava com bonecas, queria saber se os/as colegas não o constrangiam de alguma forma a parar com esse tipo de brincadeira, ao que ela me respondeu:

Professora: Não. Eles lidam bem, assim, e- eles, ã... quanto à brincadeira, eles não interferem, né, agora em... em atitudes, assim, vamos dizer, sociais na convivência, eles a... às vezes censuram ã... um coisa de cabelo, de prender o cabelo ou uma cor, é q- no caso o rosa que é de menina ou, ou se vai fazer um trabalho e daí tu dá giz de cera e as meninas querem rosa e se algum menino pede o rosa eles censuram, aí, rosa é de menina.

Pesquisador: Ahan.

Professora: Mas, não, os... os meninos... não lembro agora.

Pesquisador: Nã- na tem essa diferenciação entre eles, assim, se eles cons- se eles tentam constranger uns aos outros-

Professora: ((em sobreposição com Alexandre)) Não, não, não, não.

Pesquisador: Tá. Então, assim. Tu não nota nas brincadeiras. Eles podem brincar com tudo, entretanto não podem usar tudo. Porque tu disseste dos cabelos, tal. Mas, de determinada forma, prender, aí eles...

Professora: Sim, aí eles censuram.

Pesquisador: Ahan.

Professora: Mas quanto, ã... aos brinquedos em si, eles não censuram, cada um escolhe e eles deixam...

Percebe-se na fala acima que existe uma combinação, uma permissão para que algumas coisas possam ser feitas, parece-me que a escola já aprendeu que as crianças podem, e devem experimentar variados tipos de brincadeiras, para isso não há retaliação. No entanto, é preciso relativizar a fala da professora, pois muitas vezes ela acaba dizendo o que o pesquisador que ouvir. Desconfio que dois discursos conflitantes coexistam nessa escola, um que diz das práticas pedagógicas, que fala sobre como as coisas devem acontecer, quais as atividades devem ser desenvolvidas, os comportamentos que devem ser evitados. Esse parece que foi o que a professora relatou nas

falas acima. E outro que dá conta do cotidiano, do dia a dia, das situações urgentes, que precisam ser resolvidas, nesse, diferente do anterior que é mais elaborado, as irritações aparecem, os comportamentos dos professores estão presentes, seus corpos estão presentes e interagem com os das crianças. Essas, por sua vez, respondem aos estímulos dos professores, nem sempre da maneira que se espera. É como se duas teorias distintas estivessem postas em funcionamento em determinado local, uma que diz respeito ao que se deveria fazer e outra ao que se faz. Claro que existem muitos pontos de contato entre essas duas teorias, pois é a mesma equipe que dá conta de colocá-las em prática. E desse movimento contraditório onde surgem discursos diferentes para dar conta dos assuntos cotidianos que emanam os códigos de segurança. Nessa mesma perspectiva também se abre a possibilidade para que associações entre as crianças aconteçam, o que chamei de *Cambiantes solidariedades*, que tratarei a seguir.

6. Cambiantes solidariedades

Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero. (WOODWARD, 2000, P. 14)

A autora da epígrafe falava sobre as dificuldades que são enfrentadas para a constituição das identidades, mais especificamente as identidades nacionais, usando como argumento para a formulação do seu discurso, a tentativa de diferenciação entre sérvios e croatas após a separação da antiga Iugoslávia. Trago essa citação para falar justamente dessas diferenças que são obscurecidas. Não tratarei de identidades nacionais mas sim de identidades infantis. Identidades essas que vão se constituindo a partir de uma série de elementos.

Se consultarmos dicionários da língua portuguesa, encontraremos como sinônimo de cambiante, entre outras coisas a expressão furta-cor, que são objetos que dependendo da incidência da luz apresentam cores variadas. Nessa mesma referência encontramos como possível entendimento para a palavra solidariedade a ajuda mútua. Nesse capítulo articularei essa maneira furta-cor de ser solidário. Essa forma de solidariedade era muito recorrente no local analisado, uma das possibilidades de entendimento disso é o fato de existir um possível panóptico instalado nesse lugar, como me referi anteriormente, pois percebo esse tipo de associação solidária como sendo um mecanismo de busca de um conforto pelas crianças, uma forma de marcar uma posição de sujeito.

Em determinados momentos da rotina da escola aconteciam situações que, por conveniência de determinados grupos, eram articulados esquemas bastante eficientes de distribuição de poder entre as crianças. Esses grupos, não raro se articulavam, se solidarizavam para combater outras crianças, ou, em outras oportunidades, faziam esses pequenos complôs para contraporem-se aos adultos, em um movimento bastante dinâmico, cambiante. Valiam-se desse expediente também para conseguirem a 'simpatia' das professoras.

O que se poderia pensar a respeito de solidariedade, primeiro, recorrendo mais uma vez ao dicionário, que coloca entre outros significados como sendo a: “relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o(s) outro(s): solidariedade de classe.” (FERREIRA, 1986, p. 1607), talvez seja uma imitação grotesca de solidariedade, um simulacro, essa relação solidária que percebi no grupo. Uma solidariedade que não envolve exatamente “pessoas unidas por interesses comuns”, é uma espécie de relação onde os interesses e as associações são fugazes, elas cambiam constantemente, existindo algumas vezes combinações tão insólitas que acabam desdizendo postulados já há muito arraigados. Situações relacionadas a questões de gênero que seriam impensáveis nesses acordos, são postas em funcionamento. Por exemplo, em uma brincadeira onde o grupo se dividiu entre meninos e meninas, embora a professora houvesse inicialmente organizado grupos mistos, e cujo objetivo era fazer uma corrida com uma folha de jornal presa a barriga do competidor apenas com a pressão do vento que era produzida pelo deslocamento. Estavam os meninos nesse momento mais organizados, vencendo a brincadeira de estafeta, porém momentos antes de concluírem a atividade abriram mão de serem os vencedores. Um dos meninos passou para a equipe das meninas (o mais veloz deles) e competiu com outro que notadamente facilitou a sua vitória. Esse gesto dos meninos foi merecedor de ‘aplausos’ por parte da professora, que julgou, naquele momento que os meninos estavam sendo solidários. Daí o título desse capítulo: solidariedades cambiantes. Esse movimento que os meninos fizeram foi sim solidário, pois naquele momento o grupo que estava se unindo, se apoiando era o grupo dos meninos. Não houve nenhuma combinação prévia, aquele movimento emanou do próprio grupo sem articulações anteriores.

Foi o conjunto de ações que acabou contribuindo para que os meninos se redimissem de uma tarde de afrontas, desrespeitos e inviabilizações dos trabalhos propostos pela professora. Eles conseguiram acalmar a ira da professora. Esse foi o primeiro benefício que os meninos aquinhoaram. O outro trunfo foi que conseguiram colocar as meninas em uma condição de inferioridade, alardeando que quem havia vencido a competição

tinha sido os 'pequenos homens'. É fundamental também que se diga que as meninas também se valem desse recurso 'solidário', também elas se solidarizam para conseguirem coisas que a elas sejam caras. Entretanto, se pensarmos que esse exemplo produz uma dicotomia onde meninos estão em um pólo e meninas em outro estaremos equivocados, pois nas diversas situações vividas na escola essas associações se faziam de maneira muito veloz. Outro ponto importante de destacar é que os grupos nem sempre eram divididos por gênero, várias outras coisas motivavam os agrupamentos: interesses em comum, time de futebol para quem torciam, cor da roupa que estavam no dia, desejo de combater outro grupo, entre outros.

Todos esses movimentos me fazem pensar que a disputa por posições de poder entre as crianças é bastante intensa, perpassa todas as relações entre elas, criam-se relações que parecem sólidas, mas que se liquefazem tão logo se estabeleçam novas. É essa uma maneira interessante de pensar o que é poder, não se trata de uma coisa que se possa tomar para si, ao menos não no contexto estudado, é necessário que o poder seja negociado, seja articulado, que se assumam determinadas posições que fazem com que o poder funcione. No exemplo citado, os meninos tomaram a posição das meninas para gerar uma situação onde poderiam empoderar-se, seriam capazes de administrar momentaneamente a situação favorável.

O poder não está em alguém ou alguma coisa, não pertence a determinados sujeitos, ele flui, desliza, atravessa as pessoas. É como uma pedra lançada no centro de um lago, a água permanece no mesmo lugar, o que se movimenta é a energia que foi gerada pelo impacto da pedra com a sua superfície, o movimento da onda que se forma é justamente a transmissão da energia de moléculas para molécula do líquido. Parece-me correto pensar que com o poder se dá algo semelhante, ele se propaga em ondas, atravessando todos que estão ao seu alcance. E é justamente nesse movimento de poder que as relações solidárias entre as crianças vão se formando e se tornando visíveis. É possível, como acontece com todo o processo de observação que existam diferentes maneiras de interpretar os mesmos fatos. Aqui me pareceu que essas relações entre as crianças não acontecem por conta das suas 'naturezas' infantis, mas sim porque elas já estão desde muito cedo

negociando poderes, tentando posicionarem-se no grupo, sempre em busca de algo que acreditam que será confortável para as suas vidas.

Volto a afirmar, como fiz anteriormente, que toda a analogia é imperfeita e pode apresentar distorções em relação ao modelo original. Porém, a utilização desse recurso faz com que os textos fiquem mais fluidos, de mais fácil compreensão. Espero que os comentários que fiz a respeito desses códigos de segurança tenham sido produtivas no contexto desse trabalho e sirvam para desnaturalizar a infância inocente, longe de conflitos e de busca de poder.

7. Epílogo: Masculinidade infantil líquida

Poderíamos pensar, a exemplo do que fez Zygmunt Bauman (2001) quando escreveu sobre a liquefação da modernidade, que as masculinidades infantis também são líquidas, na medida em que elas não se prendem a estruturas sólidas. Embora haja sim um conjunto de suportes que as dêem sustentação, elas estão, em certa medida, atreladas às expectativas adultas, ou seja, parece que os modos com que se apresentam estão ligados a um entendimento que fazem dos desejos adultos para as suas constituições de gênero. Podemos notar isso quando elas fazem gestos, mantêm posturas corporais, utilizam vocábulos diferenciados para se expressarem de forma tão teatral que parecem estar tentando nos mostrar que possuem um saber sobre o que é ser homem, conseqüentemente, por ser uma categoria relacional, nos mostrando também que sabem o que é ser uma mulher, no caso dos meninos, e, ao contrário, no caso das meninas. Dependendo de quem os está “vigiando” de diferentes formas eles se apresentarão. O trabalho de Guerra (2005) presta-se muito bem para exemplificar isso. A autora relata os diversos “segredos sagrados” que transitam pela escola infantil, descrevendo e problematizando os bastidores de uma turma de crianças, deixando claro que existem coisas que podem ser feitas diante dos adultos e outras que devem ser mantidas em sigilo. Quando se trata do sigilo percebo que as crianças estão produzindo uma fala própria, de certo modo transgressora das expectativas dos adultos. É fundamental que eu esclareça que esta fala própria a qual me refiro é também uma articulação que as crianças fazem das várias informações que têm sobre diversos assuntos (gênero, sexualidade, sexo, interdições), sendo, portanto, uma fala que não é “original” em seus fundamentos, mas que, de alguma forma, pode ser entendida como a “voz” da criança, pois elas, quando estão fora do campo de vigilância adulto, conseguem construir um discurso que aproveita elementos dos textos adultos e transformá-los para formas que a elas são pertinentes, mas que aos adultos causariam algumas contrariedades.

Voltando a liquefação da Modernidade, gostaria de trazer uma passagem de Bauman que fala sobre a dificuldade de se manter a forma que se dá as coisas. Entendo que com as masculinidades infantis se processa algo

semelhante, pois: “como todos os fluidos, eles [elas] não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los [as] nela” (BAUMAN, 2001, p. 14). Acredito que ainda estamos, em certa medida, adeptos ao fato de que existam várias masculinidades que buscam um lugar de hegemonia. Talvez existam tantas outras masculinidades que entendem esse lugar como não sendo seu, ou que acreditam que ser hegemônico não deva ser uma bandeira de lutas, entretanto nesse ponto do trabalho me interesso pelas que estão nessa disputa.

Falei sobre alguns entendimentos que circulam sobre a construção da masculinidade no capítulo: “De meninos a homens”, aqui não estou propondo que haja contradição entre o que eu disse com o que estou tentando articular agora. Penso que as considerações de Connel (1995), quando afirma que existe uma masculinidade hegemônica que subordina todas as outras, seja uma das possibilidades de se tentar entender como se dá as suas diferentes construções. Essa maneira de entender as tensões de poder que podem ocorrer entre os diversos grupos sociais, o que não é bastante distante das formulações de Morgan (1999), que afirma que a masculinidade vai se delineando a partir dos discursos que vão sendo produzidos e legitimados pelos sujeitos masculinos. Nolasco (1993, 1995, 2001), em seus estudos, nos alerta para as dificuldades que os homens vêm enfrentando desde o início da modernidade, sugerindo inclusive que haja uma espécie de crise nas masculinidades.

Todas essas perspectivas nos ajudam a pensar a masculinidade a partir de um determinado período da vida que não a infância. Na infância me parece que todos esses discursos são uma possibilidade futura, um por vir. Entretanto, como o meu objetivo não é fazer previsões, não acredito que essas explicações dêem conta de pensar a masculinidade infantil como algo já existente, com um funcionamento próprio, com características peculiares.

Se formos falar especificamente dos investimentos que são feitos para que a norma seja seguida, teremos, aí sim, um grande material de discussão, como busquei apresentar em: “Do panóptico de gênero à homofobia infantil”. Contudo, não foi a partir dessa leitura que eu pude pensar uma masculinidade infantil. Não me foi possível identificar uma maneira de ser

masculino que pudesse dar conta de uma masculinidade infantil hegemônica. Os meninos transitavam por várias representações masculinas, seus discursos deslizavam do fantasioso, do realismo fantástico³⁸ para uma total adesão a uma masculinidade hegemônica aos moldes da que defende Connel. Porém o retorno ao imaginário (fantasioso) dava-se de forma tão rápida, que nem parecia que aquele discurso recém postulado sobre o que era ser homem havia existido, deixando para a imaginação de quem presenciava o fato a necessidade de decifrar/conjeturar o que aquilo ‘realmente’ significava.

Na perspectiva pela qual este trabalho está sendo escrito os ‘realmentes’ não devem habitar o centro de nossas preocupações. É, portanto, necessário que nos dediquemos àquilo que surge do próprio humano, que se subsidiam no humano que é constituído pelos seus próprios discursos, não devemos nos ocupar com uma configuração transcendente de masculinidade. Transcendente no sentido de uma masculinidade que está em algum lugar e que deve ser alcançada em algum momento da vida. Nesse texto uma forma específica de ser homem está colocada no centro de atração de todas as possibilidades de se estar no mundo, qual seja, a matriz heterossexual sobre a qual me referi no capítulo: “Gênero 3D”.

Os meninos têm seus movimentos escrutinados o tempo todo, pareceu-me como pesquisador que isso lhes dá pistas de como agradar aos adultos cuidadores, não sendo essas indicações algo que eles entendam como uma ordem a ser seguida. Elas servem, quando muito, como forma de barganhar coisas que eles precisam: a atenção da professora; um local privilegiado na rodinha ou simplesmente a sua aceitação pelo grupo. Nesse momento aparece um tipo de masculinidade que se espera das crianças, porém ela é desenhada pelas cuidadoras, essas são o elemento panóptico que tenta guiar as crianças para que entrem na órbita certa, aquela que as aproximam da matriz heterossexual. Esses movimentos passam despercebidos no cotidiano da escola infantil, os investimentos que são feitos não configuram um esquema *Maquiavélico*, onde existe alguém ensinando outro a ser

³⁸ Entendo como fantasioso a possibilidade de criar realidades sem a necessidade de conexão com a “realidade”, e como realismo fantástico o acirramento do “real”, a sua supervalorização. Esse trinômio, fantasia, realismo fantástico e adesão à masculinidade incondicionalmente ficou evidenciado no momento das conversas com os meninos e em algumas entrevistas.

soberano (MAQUIAVEL, 2005). Antes disso, acredito que as pessoas estão de tal forma absorvidas por essa maneira de pensar o mundo que está para elas tão naturalizado o trinômio gênero-sexo-sexualidade, que buscam de forma muito intensa garantir a heterossexualidade infantil.

Nesse ponto acredito que seja importante retomar/reformular a minha questão principal: “Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?”, transformando-a em “Sujeitos masculinos infantis: homens ‘estruturais’ por vir?” Acredito que a essa pergunta exista uma possível resposta a ser oferecida. Como a própria pergunta, a resposta também será provisória, dará conta de “solucionar” o meu problema (coloco em tom possessivo, pois fui eu quem entendeu que a masculinidade infantil era um problema, pois as teorias que davam conta desse tema não colocavam a infância no centro da discussão). Se tivermos em foco que o pós-estruturalismo impactou de forma muito acentuada os conceitos de gênero e sexualidade, buscando desfazer os inatismos, procurando o entendimento que o sexo é culturalmente definido, podemos dizer que os estudos das masculinidades estão ainda muito conectados às estruturas formais de hierarquia, por isso nesse trabalho tentei escapar da figura das fronteiras, da rigidez, das permissões necessárias para as ultrapassagens. Meu intuito foi tentar fluidificar as coisas, pensar em configurações de gênero que ficassem pairando no ar, atrelando-se a um centro de atração, ora mais próximas, ora mais distantes. Não estão à deriva, porém não estão também em um porto seguro.

Quanto ao “por vir” me permito acreditar que ele não é real. Quando se trata de dizer que os meninos não possuem seus códigos de como ser masculinos, posso dizer que eles já têm um arsenal de informações que os credenciam a dizer se são homens, são machos, não são meninas, nem bichas, nem mulherzinhas, nem seja lá o que for. Porém não se percebe que existam posições fixas de poder entre eles. A esse respeito informo que durante a minha estada no campo de pesquisa nunca percebi que existisse uma hierarquia definidora de quem era mais ou menos homem que os outros, conseqüentemente também não encontrei masculinidades que fossem subordinadas, ou seja, se não existe uma figura que serve de modelo a todas as outros as subordinações também acabam desaparecendo. É evidente que em determinados momentos aconteciam ‘flashes’ de hierarquia, que após uma

claridade muito grande voltava a se apagar, talvez seja justamente esse jogo de experimentações que acabam, ao longo da vida, 'estruturando' as relações entre homens e possibilitando a visualização do binômio hegemônicos/subordinados.

Parece-me que podemos pensar de duas formas diferentes a inserção dos meninos e dos homens na masculinidade. Aos primeiros defendo que estejam conectados à masculinidade de forma elíptica, sendo perfeitamente possível o afastamento e a aproximação de uma masculinidade específica, modelo das órbitas, sem que isso se configure em um problema que deva ser resolvido por eles, meninos. Uma das possibilidades de se pensar esse problema de funcionamento das masculinidades infantis e adultas é o fato de que o movimento de translação que é feito pelos primeiros é mais rápido que o movimento feito pelos adultos.

A grande preocupação com esse trânsito em torno de uma masculinidade se dá por conta dos muitos investimentos feitos para que ela seja atingida, estando bastante mais relacionado às expectativas adultas. Quanto à adesão dos adultos à masculinidade posso pensar que se aproxima do sistema de órbitas atômicas, Como se sabe essas não percorrem seus trajetos de forma elíptica, elas seguem uma trajetória circular, também orbitam um núcleo, entretanto essas órbitas são colocadas em camadas, umas após outras vão se dispondo ao redor do centro, quanto mais longe do centro menos identificadas com a sua matriz. O trânsito nessas órbitas circulares se dá em níveis. Dependendo do ponto onde se está fixado pode-se definir a que tipo de masculinidade se está filiado, havendo nesse modelo a possibilidade de se hierarquizar as formas de ser homem, daí então surge a figura hegemônica inatingível (transcendental) e todas as outras que a ela se subordinam.

Tendo os olhos voltados para a masculinidade infantil vejo que é necessário buscar uma outra explicação para o fato de elas estarem, em um processo dinâmico, se construindo e sendo construídas. Surgem-me dúvidas difíceis de serem sanadas: existe a figura do sujeito infantil masculino? Ou trata-se de algo que precise ser inventado? Ou simplesmente deixado de lado? Deixarmos-nos pensar que a infância é um momento de descobertas e que ser homem é algo que se aprende a partir dela é acreditar que existe a masculinidade "lá fora", ou no caso das descobertas: "lá por baixo".

Imaginarmos que ser homem é uma coisa que se aprende ao longo do tempo é estarmos atestando o por vir.

Mas se tomarmos isso como plausível teremos pelo menos mais duas questões. Uma é, levando-se em conta a grande diversidade de masculinidades, será que as práticas discursivas que nos ensinam o que é ser homem vêm, ao longo dos tempos, flexibilizando-se, vêm se transformando em algo mais permeável a novas formas de se experimentar a vida masculina? Ou, ao contrário, o que estamos vivendo é justamente o recrudescimento das normas de gênero, uma vez que a normatização é uma experiência moderna? Novo homem? Homem guerreiro? Homem sensível? Afinal, o que é ser homem?

Tendo por base o que tenho dito nesse trabalho, acredito que existam projetos distintos de masculinidades para adultos e crianças, porém a arquitetura que se pretende para a masculinidade dos meninos não possui uma rigidez tão grande quanto a que é impressa ao projeto adulto. No adulto podemos pensar que as edificações já estão concluídas, o concreto já secou e está tudo garantido. Ledo engano, mesmo as construções mais sólidas ao longo do tempo precisam ser reparadas, reestilizadas, reformadas para que não desmoronem, para que continuem funcionais. Porém, no caso dos meninos, como recém estamos erguendo as fundações do que pretendemos para eles não admitimos retoques no projeto. Daremos conta dele a qualquer preço, depois, se necessário, que se façam reformas. Assim fica evidenciado que os meninos vão se constituindo no cotidiano desse canteiro de obras. Claro que devemos pensar que construir algo em movimento é bastante inusitado, difícil, sem controle. As crianças, nesse sentido, são bastante frenéticas, pois me parece que elas estão descomprometidas com esse futuro que lhes é imposto, e aí surge à figura do panóptico, o olho que tudo vê, analisa e determina o funcionamento.

Comparativamente aos adultos, creio que as crianças estão mais expostas às observações, intervenções, talvez porque elas ainda estejam desenvolvendo seus mecanismos de escamotear o que não se deve apresentar. Uma possibilidade de entendimento dos funcionamentos masculinos talvez seja a que, durante nosso aprendizado, não vamos consertando nossos desvios da matriz, vamos sim aprendendo a ocultá-los,

buscando formas de não darmos ao conhecimento os nossos segredos mais caros. Nesse sentido podemos acreditar que os homens que mais se aproximam da matriz hetero são aquele que melhor conseguem encobrir os elementos de sua vida que o afastam dela.

Discurso difícil esse, pois estamos aqui novamente buscando o que há por baixo, o que se pretende esconder, o que não deve ser exposto. Como a intenção aqui não é descobrir nada, visto que não acreditamos na possibilidade de desvelamento de realidades, nem tão pouco que exista essa verdade definitiva escondida, podemos concluir que esses movimentos de dissimulação, de camuflagem, de disfarce são justamente os que constituem as figuras genereficadas masculinas e femininas.

Enfim, parece-me possível dizer que a masculinidade e a feminilidade, são leis que não ‘pegaram’. Legislações que existem, mas que não são cumpridas. Criadas para regular o funcionamento das relações, porém com um grau de frouxura prática muito grande, e, paradoxalmente, muito rígida na sua elaboração. Iniciei esse trabalho com trechos de uma música, e farei o mesmo agora, selecionei uma música de um compositor gaúcho que fala das dificuldades de se “pensar a vida”, que é o que eu tentei nesse trabalho:

(...)
Que tolos fomos nós, que bom que foi assim
Que achamos um lugar para ter razão
Distante de quem pensa que o melhor da vida
É uma estrada estreita feita de cobiça
Que nunca vai passar por aqui
(...)
Seremos sempre assim, sempre que precisar
Seremos sempre quem teve coragem
De errar pelo caminho e encontrar saída
No céu do labirinto que é pensar a vida
E que sempre vai passar
Sempre vai passar por aí
(...)

(Nei Lisboa, Por aí, 1997), (grifos meus).

Posfácio: Cebola, teorias e eu

A cebola tem de estar finamente picada. Sugiro-lhes colocar um pequeno pedaço de cebola na moleira, com a finalidade de evitar o desagradável lacrimejar que se produz quando alguém a está cortando. O ruim de chorar quando a gente pica cebola não é o simples fato de chorar, mas sim o de que às vezes se começa, como se diz, a gente se pica, e não pode mais parar. Não sei isso já lhes aconteceu, mas a mim, para falar a verdade, sim. Uma infinidade de vezes. (...) (Esquivel, 1993, p. 3)

Assim começa o romance da literatura mexicana *Como água para chocolate*, de Laura Esquivel, que tem como subtítulo *Romance em fascículos mensais com receitas, amores e remédios caseiros*. Trago esse trecho da obra na tentativa de encerrar esse trabalho, empreendida no *Epílogo*, pois acredito ser necessário investir ainda em alguns últimos comentários acerca do meu relacionamento com as teorias. Relacionamento, pois, não raras vezes me pego discutindo com os autores, pedindo explicações, sinto vontade de “palpitar” em seus trabalhos, saber mais, e, principalmente, pedir conselhos.

As teorias têm em mim um efeito semelhante ao que a cebola tinha sobre *Tita*, personagem da história acima referida. Quando lemos, de alguma forma, nos lemos juntos, nós nos damos sentido, ou, ainda mais difícil, percebemos nossos sentidos em alguns momentos se desfazerem. Acabamos, porque não dizer, “nos picando junto”. A esse picado acrescentamos temperos, misturamos ingredientes diversos, algumas vezes ousamos em combinar coisas inusitadas, elementos que talvez não combinem, mas que esperamos que resultem saborosos. Depois de todo esse processo estar encerrado, finalmente é hora de alguém degustar o que foi produzido, avaliar-lhe a qualidade, o sabor. É nesse ponto que estamos, depois de apresentarmos o que preparamos (o caldo que fizemos), dar ao conhecimento os ingredientes que utilizamos, resta-nos aguardar o veredicto, saber enfim se nossas misturas foram palatáveis aos comensais, e, depois disso, mais uma vez (e que bom que é assim), voltarmos à cozinha para fazermos novos arranjos teóricos para explicar o que nos propusemos.

Encaminhando-me para o final, gostaria ainda de contar uma breve história e os seus desdobramentos no meu entendimento sobre teorias. Outro

dia, quando assistia a desenhos animados na televisão, vi uma cena que me fez lembrar de algo que me ajuda a explicar as sensações que tenho quando preciso escrever a partir de uma determinada perspectiva teórica, nesse caso a articulação dos Estudos Feministas, Estudos Culturais e Pós-estruturalismo. Havia duas personagens que protagonizavam a cena, um gato e um rato. O rato tentava desesperadamente fugir do felino que queria devorá-lo, quando o camundongo estava prestes a ser pego enxergou um barbante que pendia de uma prateleira. O pequeno mamífero começou a escalar esse artefato, até determinada altura ele conseguiu subir, depois o novelo que o barbante formava começou a se desfazer, o rato continuou com os movimentos que vinha fazendo, entretanto não lograva sucesso uma vez que a velocidade de sua subida era a mesma que a do desenrolar do barbante. Esse processo aconteceu até que o barbante acabou.

No desenho animado o animalzinho conseguiu chegar até o seu objetivo agarrando-se no ar, sem auxílio de nenhum apoio, o que na fantasia é perfeitamente possível. Com as teorias me parece que acontece coisa semelhante, nós nos vamos apoiando nelas de maneira provisória, algumas vezes conseguimos algum deslocamento, em outros simplesmente não conseguimos acompanhar a velocidade dos movimentos, mas, ao menos, temos onde nos agarrar. Mas o que fazer quando chega o final do barbante? Onde nos seguraremos? Existem diversas maneiras de se solucionar esses problemas, aqui valer-me-ei de três: a *Odisséia* do poeta grego Homero; o mito greco-latino (romano) do Minotauro, e, por fim, as elaborações que venho ‘tecendo’ a esse respeito.

Começemos pela *Odisséia*. Esse poema épico conta a história das aventuras de *Ulisses*, sua principal personagem, durante dez anos, desde que deixou Tróia até o seu retorno para casa. O tema principal da história são os feitos de *Ulisses*, porém existe um tema menos importante que diz respeito à família do protagonista a sua vida doméstica, *Ulisses* filho e sucessor de *Laertes*, rei *Ítaca*, casado com *Penélope* e pai de *Telêmaco*, Como o herói havia partido há muitos anos, poucos criam que ele ainda estivesse vivo, apresentavam-se então diversos pretendentes a desposar *Penélope* e com isso tornarem-se poderosos em *Ítaca*, porém *Penélope* cria que seu marido estava vivo e para afastar seus pretendentes passava os dias confeccionando uma

manta, afirmando que, quando finalmente encerrasse o seu trabalho poderia desposar um de seus pretendentes. Esse era um processo sem fim, pois durante o dia ela trabalhava e, à noite, desfazia o que havia produzido, assim escapando das garras do seus pretendentes, e mantendo-se fiel ao seu amado viajante. Trago essa história de forma bem reduzida para dizer que esse é um caminho que podemos escolher para seguirmos como pesquisadores, qual seja, mantermos-nos fiéis a determinadas idéias, num eterno construir e desconstruir, reelaborando a cada vez o que foi dito. Buscando a forma mais preciosa para se 'pensar a vida', o que é um movimento muito interessante que se pode fazer e que traz como resultado formas bastante elaboradas de explicações dos fatos observados.

Passemos agora ao mito greco-romano do Minotauro, entendendo-o como outra possível forma de pensar o que se faz quando chagamos ao fim do barbante. Na história anterior Penélope só encerrou seu trabalho quando seu amado voltou, ela, por assim dizer, abandonou o barbante quando Ulisses voltou. Teseu, o herói do mito do Minotauro, também se valeu de um fio para conseguir dar conta do seu objetivo que era o de matar o Minotauro, monstro com corpo humano e cabeça de touro que havia sido preso no palácio do Machado de Dois Gumes (Labirinto). Periodicamente eram ofertados a esse ente sete rapazes e sete moças como alimento, todos vindos de Atenas. "Teseu, rei de Atenas, quis ser um desses jovens; conseguiu matar o monstro e, graças ao fio de Ariadne, voltar à luz" (CHEVALIER, 1982, P.611). O herói enquanto adentrava o labirinto deixa um fio para que pudesse ser usado como guia para que voltasse até a saída e lá visse Ariadne a sua espera. Nessa história o fio teve como função fazer com que a personagem tivesse condições de fazer suas investigações e voltar para o seu ponto inicial, a origem e o destino, era o mesmo lugar. Foi possível aventurar-se, ver possibilidades diferentes de acontecimentos, pensar coisas diferentes. Mas quando a empreitada estivesse concluída seria simples o retorno ao que era, ao conforto da companhia de coisas conhecidas. Essas incursões em locais pouco conhecidos nos trazem muitas experiências que nos podem fazer olhar de maneiras diferentes para os acontecimentos e, de alguma forma nos fazer 'pensar a vida'. É uma maneira bastante interessante de se pensar, entretanto

estamos com o retorno garantido, sabemos de onde saímos e para onde voltaremos.

Optei nesse trabalho em fazer um uso diferente dos barbantes, fios, novelos. Queria ter onde me segurar, um caminho a seguir. Porém não estava esperando o retorno de ninguém, nem tão pouco preocupado em encontrar o caminho de volta. Acredito que esse tipo de pesquisa que empreendi não deve estar nessa condição de dependência do retorno de algum herói, ou de alguém que nos ensine o caminho de volta para a luz. Quis sim, seguir em frente, ir adiante, mesmo que nesse caminho eu retornasse ao ponto de origem. Poderia encontrar Ariadne no final do labirinto, mas não por voltar seguindo o seu tão útil fio, mas porque algo me fez crer que as minhas escolhas me fizeram revê-la.

Aprendi ao longo desses dois anos e meio que pensei este trabalho que nossas preocupações devem estar focadas nos caminhos, nas escolhas, nas soluções que vamos encontrando, nas saídas que nos damos. O resultado desse caminho trilhado é uma resposta provisória que nos fará, talvez em breve, retornar ao labirinto e procurar outros monstros para tentar conhecer – conhecer não matar.

Como ponto final dessa dissertação, valer-me-ei de uma frase que foi escrita em um dos meus livros preferidos em uma sessão de autógrafos e que utilizei como uma espécie de mantra enquanto escrevia, dedicou-me a autora as seguintes palavras:

Subverta, desobedeça!
Vamos tentar isso, sempre.
(LOURO, 2004, dedicatória).

8. REFERÊNCIAS:

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, V. 24, N. 2, jul/dez. 1999, p. 157 – 173.

Argüello, Zandra E. A. Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Dissertação de mestrado)

ARILHA, Margareth. Ridenti, Sandra G. Unbehaum. Medrado, Benedito. (Orgs.). Homens e Masculinidades: outras palavras. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIDDULPH, Steve. Criando meninos. São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.

BRITZMAN, Deborah P.. O que é esta coisa chamada amor : identidade homossexual, educação e currículo. In: Educação & realidade. Porto Alegre Vol. 21, n. 1 (jan./jun. 1996), p. 71-96

_____, Deborah P.. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: O corpo educado : pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte : Autêntica, 1999. p. 83-111

BOUCHARD, Pierrete. O êxito escolar das meninas em Quebec: o surgimento de uma nova ideologia de sexo ou o discursoda usurpação. In: Estudos Feministas, n. e, 1994. P. 368 – 383.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo : feitos um para o outro?. In: Estudos culturais em educação : mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre : Ed. da Universidade, 2000. p. 205-228

_____, Maria Isabel Edelweiss. Infância e maquinarias [manuscrito]. 2001. 305 f. : il.

BUTLER, Judith . Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

CHEVALIER, Jean. Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)/Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com colaboração de: André Barbault,, [et al.]; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva [et al.]. – 14. ed – Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade, Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 185 - 206.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIES, Bronwyn, Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescola y el género. Madrid: Ediciones Cátedra/ Instituto de la Mulher, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana L. G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.) Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ, Vozes, 1999. P.167 – 179

_____, Jane. GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Meyer, Dagmar. Sorares, Rosângela (orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade, Porto Alegre, Editora Mediação, 2004, p. 95-106.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. El ordem del discurso. Barcelona: Tusquets, 1987.

_____, História da sexualidade 1 – A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999

_____, As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____, Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995a.

_____, Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Vigiar e punir : nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: Louro, Guacira Lopes. Neckel, Jane Felipe. Goellner, Silvana Vilodre. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana L. G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

GUERRA, Judite. *Dos segredos sagrados: gênero e sexualidade no cotidiano infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado)

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas : um estudo no contexto da educação infantil*. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar. Neckel, Jane Felipe. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre : Mediação, 2004. p 31-40

HOMERO. Odisséia. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 431 p.

LISPECTOR, Clarice. A paixão segundo G.H., Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo : corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 313 p

LOPES, Maura Corcini. Fotos & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos, Porto Alegre: UFRGS, 2002. (tese doutorado)

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, nº2, jul/dez, 1995a.

LOURO, Guacira L. Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos. In: VEIGANETO, Alfredo (Org). Crítica Pós-Estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

_____. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Corpo, Escola e identidade, Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59 – 75.

_____. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MAQUIAVEL. O príncipe. São Paulo: Escala, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte : a língua do mundo : poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEDRADO, Benedito. LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade. In: ADELMAN, Miriam. SILVESTREIN, Celsi. (Orgs.) Gênero plural. Um debate interdisciplinar. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MEYER, Dagmar E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (Orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003 p. 9-27.

MONTENEGRO, Oswaldo. Metade, Ao vivo (CD), Som Livre, São Paulo, 1988.

MORGAM, David. Aprender a ser homem: problemas y contradicciones de la experiencia masculina, In: Carmen Luke (org.) Feminismo y pedagogias en la vida cotidiana. Madrid: Morata, 1999.

NOLASCO, Sócrates. O mito da masculinidade, Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

_____. (org) A desconstrução do masculino. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. 165 p.

_____. De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais, Rio de Janeiro, Rocco, 2001.

NEULS, Janaína Souza. Lições de masculinidade: aprendendo com a Turma do Didi: Porto Alegre, UFRGS, 2004. (Dissertação Mestrado)

NUNAN, Adriana. Homossexualidade : do preconceito aos padrões de consumo. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003. 360 p.

NUNES, Marion Kruse. Memória dos bairros: Restinga, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Cultura, 1990.

OLIVERA, Pedro Paulo. Discursos sobre a masculinidade. Revista de estudos feministas. Vol. 6(1), 1998.

O pequeno alfaiate. In: *Um tesouro de contos de fadas*. DS-MAX: Oxford, s/d.

PARKER, Ricichard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: Louro, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 125-150.

PREUSCHOFF, Gisele. Criando meninas. São Paulo: Fundamento Educacional, 2003

ROSE, Gillian. Visual methodologies-an introduction to the interpretation of visual materials. London: Sage, 2001

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: Meyer, Dagmar. Soares, Rosângela (orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade, Porto Alegre, Editora Mediação, 2004, p. 95-106.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam. SILVESTREIN, Celsi. (Orgs.) Gênero plural. Um debate interdisciplinar. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 49 - 58.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. A invenção da infância generificada : a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SEFFNER, Fernando. Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de doutorado)

SEFTON, Ana Paula. "Pai não é de uso diário"(?) : paternidades na literatura infanto-juvenil. 2006. 146 f. : il.

SILVA, Tomaz Tadeu da . A produção social de identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu da . (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, p.73 – 102.

SILVEIRA, Rosa M. H. "Olha quem está falando agora": a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Jane Felipe de. Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Tese de doutorado)

_____. Infância, gênero e sexualidade, Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 1, dez-jan/jul. 2000, p. 115 - 131.

SUBIRATS, Marina. Niños e niñas em la escuela: uma exploración de los códigos de gênero actuales. In: Educación e Sociedad. n. 4. Madrid: Akal, 1986.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade). Rio de Janeiro, Record, 2000.

WALKERDINE, Valerie. Dadd'ys Girls: Young Girls and Popular Culture. USA: Harvard University Press, Cambrige, Massachussets, 1998.

WEEKS, Jeffrey . O Corpo e a Sexualidade. In: Louro, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa tem por objetivo conversar com as crianças, meninos e meninas, da turma do Jardim All sobre temas relacionados com a construção da masculinidade na infância. Para isso, serão realizadas algumas observações, entrevistas e oficinas, no próprio período de aula, que terão duração de aproximadamente 4 horas diárias, três vezes por semana, por um período de três meses.

Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as formas de ser dos meninos e meninas. Isso será realizado a fim de que as crianças possam expressar suas idéias e opiniões acerca dessas questões.

As informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa para realização dessa pesquisa, bem como dos procedimentos a que meu/minha filho/a _____ será submetido/aa.

O pesquisador responsável por este trabalho chama-se Alexandre Toaldo Bello (telefones: 326 616 12 e 842 777 72) e sua orientadora de Mestrado é a Prof^a Dr^a Jane Felipe da Faculdade de Educação da UFRGS.

Assinatura do/a responsável pela aluna:

Assinatura do pesquisador:

Porto Alegre, ____ agosto de 2005.

A formiguinha e a neve

Certa manhã de inverno, uma formiguinha saiu para o seu trabalho diário.

Já ia muito longe, à procura de alimento, quando um floco de neve caiu - pim – e prendeu o seu pezinho!

Aflita, vendo que não podia livrar-se da neve e iria assim morrer de fome e frio, voltou-se para o Sol e disse:

- Oh, Sol, tu que és tão forte, derrete a neve e desprende o meu pezinho...

E o Sol, indiferente nas alturas, falou:

- Mais forte do que eu é o muro que me tapa!

Olhando então para o muro, a formiguinha pediu:

- Oh, muro, tu que és tão forte, que tapas o Sol, que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

E o muro que nada vê e muito pouco fala respondeu apenas:

- Mais forte do que eu é o rato que me róí!

Voltando-se então para um ratinho que passava apressado, a formiguinha suplicou:

- Oh, rato, tu que és tão forte, que róis o muro, que tapa o Sol, que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

Mas o rato, que também ia fugindo do frio, gritou de longe:

- Mais forte do que eu é o gato que me come!

Já cansada, a formiguinha pediu ao gato:

- Oh, gato, tu que és tão forte, que comes o rato, que róí o muro, que tapa o Sol,

que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

E o gato sempre preguiçoso, disse bocejando:

- Mais forte do que eu é o cão que me persegue!

Aflita e chorosa, a pobre formiguinha pediu ao cão:

- Oh, cão, tu que és tão forte, que persegues o gato, que come o rato, que róí o muro, que tapa o Sol, que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

E o cão que ia correndo atrás de uma raposa, respondeu sem para:

- Mais forte do que eu é o homem que me bate!

Já quase sem forças, sentindo o coração gelado de frio, a formiguinha implorou ao homem:

- Oh, homem, tu que és tão forte, que bates no cão, que persegue o gato, que come o rato, que róí o muro, que tapa o Sol

que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

E o homem, sempre preocupado com seu trabalho, respondeu apenas:

- Mais forte do que eu é a morte que me mata!

Trêmula de medo, olhando a morte que se aproximava, a pobre formiguinha suplicou:

- Oh, morte, tu que és tão forte, que matas o homem, que bate no cão,

que persegue o gato, que come o rato, que róí o muro, que tapa o Sol, que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

E a morte, impassível, respondeu:

- Mais forte do que eu é Deus que me governa!

Quase morrendo, a formiguinha rezou baixinho:

- Meu Deus, tu que és tão forte, que governas a Morte, que mata o homem,

que bate no cão, que persegue o gato, que come o rato, que róí o muro, que tapa o Sol, que derrete a neve, desprende o meu pezinho...

E Deus, então, que ouve todas as preces, sorriu.

Estendeu a mão por cima das montanhas e ordenou que viesse a primavera!

No mesmo instante, no seu carro vermelho de veludo e ouro, a primavera desceu sobre a Terra, enchendo de flores os campos, enchendo de luz os caminhos!

E, vendo a formiguinha quase morta, gelada pelo frio, tomou-a carinhosamente entre as mãos e levou-a para o seu reino

encantado, onde não há inverno, onde o Sol brilha sempre e onde os campos estão sempre cobertos de flores!

O Cabra Cabrez

Certa vez um Coelhoinho muito branquinho, muito branquinho, acordou, se espreguiçou e disse cheio de alegria:

- Que lindo dia! Que lindo dia! Vou colher umas cenouras para fazer o meu caldinho. E assim dizendo saiu correndo.

Por onde ele passava a bicharada alegre perguntava:

- Aonde vais com tanta pressa, Coelhoinho pequenino?

- Vou colher umas cenouras para fazer o meu caldinho!

E assim, tempos depois, o Coelho voltou todo feliz carregado de cenouras até a ponta do nariz.

Mas quando tentou entrar em sua toquinha...

Vejam só o que encontrou:

Beeé, Beeé.

Bem lá no fundo brilhando estavam dois olhos grandes espiando para fora muito espantados.

Beeé, Beeé.

Era o Cabra Cabrez, que lá estava de olhos arregalados.

- EU SOU A CABRA CABREZ VAI EMBORA COELHINHO, QUE DE UM EU FAÇO TRÊS.

- Ai, que susto, que perigo e agora? Como é que vou entrar na minha toquinha? Ahh, já sei, vou chamar um amigo para me ajudar.

O Coelhoinho muito aflito chamou o Cabrito, e o Cabrito foi chegando e foi berrando:

Meeé, Meeé!

Mas, o Cabra Cabrez, nem se assustou e ainda berrou:

- EU SOU A CABRA CABREZ VAI EMBORA CABRITINHO, QUE DE UM EU FAÇO TRÊS.

E o Cabritinho saiu correndo, tremendo, tremendo de medo.

Mas, o coelho não desanimou, ele foi bem devagarzinho e chamou o boi. O boizinho veio e mugiu, mugiu:

- Muuú, Muuú!

Mas, o Cabra Cabrez, nem se assustou e ainda berrou:

- EU SOU A CABRA CABREZ VAI EMBORA BOIZINHO, QUE DE UM EU FAÇO TRÊS.

E o Boizinho saiu correndo, tremendo, tremendo de medo.

Coitado do Coelhoinho, muito assustado entrou na mata e foi chamar o Gato.

E o gatinho foi chegando e foi miando:

- Miau, Miau!

Mas, o Cabra Cabrez, nem se assustou e ainda berrou:

- EU SOU A CABRA CABREZ VAI EMBORA GATINHO, QUE DE UM EU FAÇO TRÊS.

E o Gatinho saiu correndo, tremendo, tremendo de medo.

E o Coelhoinho cada vez mais assustado subiu o morro e chamou o Cachorro.

E o Cachorrinho chegou, latiu e latiu:

Mas, o Cabra Cabrez, nem se assustou e ainda berrou:

- EU SOU A CABRA CABREZ VAI EMBORA CACHORINHO, QUE DE UM EU FAÇO TRÊS.

E o Cachorrinho saiu correndo, tremendo, tremendo de medo.

Coitadinho do Coelhoinho, desanimado começou a chorar:

- Ai, Ai, Ai, eu não posso mais entrar e minha toquinha, ai como eu sou infeliz, como eu sou. Porém, nesse momento, um mosquitinho bem pequenininho pousou na ponta do seu nariz e fez:

- Zum, Zum! Não chore Coelhoinho eu vou tirar o Cabra Cabrez de sua toca.

- Você um Mosquitinho, tão pequenininho, não pode ser.

- Pode sim, você vai ver.

E assim dizendo o Mosquitinho foi bem devagarinho e entrou de uma vez lá no fundo do ouvido do Cabra Cabrez e começou a fazer:

- Zum, Zum, Zum!

E o Cabra Cabrez começou a gritar:

- Socorro, Socorro, Socorro! Estou pedindo, que ZumZum é esse, que entrou no meu ouvido. Zum, Zum, Zum.

E saiu em disparada pelo meio da estrada.

E assim o Coelhoinho todo feliz pode volta para a sua toquinha carregado de cenouras até a ponta do nariz.

E a noite chegou o Cabritinho – Meeé, Meeé, o Boizinho – Muuú, Muuú, o Gatinho – Miau, Miau, o Cachorrinho – Au, Au e o Mosquitinho – Zum, Zum e fizeram a mais bonita festa que já se viu no meio da floresta.

O Cabrito berrou!

O Boizinho mugiu!

O Gato miou!

O Cachorro Latiu!

Mas o Zum-Zum-Zum

Do Mosquitinho

Pôs o Cabra Cabrez

A correr pelo caminho!

O Pequeno Alfaiate

Numa manhã de verão, um pequeno alfaiate estava sentado de pernas cruzadas junto a mesa perto da janela, costurando animadamente. Enquanto estava trabalhando, uma camponesa desceu a rua, gritando, “Geléia à venda! Geléia deliciosa à venda!”

O Alfaiate pensou que seria boa idéia comprar um pouco especialmente porque já estava quase na hora do almoço.

Ele colocou a cabeça para fora da janela e com expressão cordial disse, “Aqui, minha boa senhora. Eu gostaria de comprar um pouco de geléia.”

A mulher subiu as escadas da loja do alfaiate com uma cesta pesada e colocou todos os potes que tinha na frente dele.

O alfaiate demorou um pouco para examinar todos eles, mas finalmente disse, “Esta aqui parece boa. Dê-me duas colheradas grandes, minha boa senhora; não, dê-me quatro!”

A mulher esperava vender mais do que isso depois de tê-lo deixado ver cada um dos potes, mas mesmo assim deu-lhe o que queria.

Quando ela se foi, o alfaiate pegou um filão de pão na dispensa, cortou uma fatia grossa e espalhou a geléia por cima.

“Parece-me delicioso”, ele pensou, “Mas antes de comer, é melhor eu terminar este casaco.”

Colocou então o perto da cadeira e continuou a costurar. O cheiro da geléia atraiu algumas moscas que estavam na parede e logo algumas delas pousaram em cima do pão.

“Quem convidou vocês?” exclamou o alfaiate, tentando matá-las com um golpe. As moscas não fizeram caso dos braços que se moviam, e zumbiam cada vez mais moscas em torno da geléia.

Nessas alturas o alfaiate ficou farto disso. Ele agarrou um pedaço de tecido da gaveta e gritou, “Esperem só que vocês vão ver!”

Ele atacou – e dessa vez sete moscas caíram mortas no balcão.

“Meu Deus!” ele exclamou. “Eu sou mesmo um homem forte. Só a cidade inteira? Não! O mundo inteiro tem que saber disto.”

Ele então fez um cinto para si e bordou nele em letras grandes: SETE DE UM SÓ GOLPE!

Colocou o sinto ao redor da cintura e nesse momento decidiu sair pelo mundo.

Antes de partir, ele procurou pela casa inteira algo que pudesse levar consigo, mas tudo que encontrou foi um pouco de queijo velho, que colocou no bolso.

Na porta da frente viu um passarinho que estava preso na moita. Libertou-o e o colocou no bolso junto com o queijo. Em seguida seguiu pela estrada corajosamente, com a sensação que poderia andar para sempre, sem parar.

Depois de algum tempo, ele passou por uma montanha no topo da qual estava sentado um enorme gigante.

O pequeno alfaiate foi direto a ele e disse, “Olá, meu amigo. Aí está você, olhando o mundo aqui em baixo e cá estou eu, em direção ao mundo em busca de aventuras. Você gostaria de vir comigo?”

O gigante lhe lançou um olhar desdenhoso e respondeu: “Você é engraçado e insignificante, seu anãozinho!”

“Eu não!” gritou o pequeno alfaiate.

Ele desabotoou o casaco e mostrou o cinto ao gigante. “Leia isto, então você saberá com quem está falando.”

O gigante leu as palavras: SETE DE UM SÓ GOLPE! Com certeza este homenzinho deveria ser mais importante do que parecia, se ele tinha matado sete homens de um só golpe. Mesmo assim, ele quis experimentá-lo; para isso pegou uma pedra e apertou-a com tanta força que saiu água. Você tem força para fazer o que acabei de fazer?” perguntou o gigante.

“É só isso?” disse o alfaiate, torcendo o nariz. “Isso é brincadeira de criança no meu país.”

Ele apalpou o bolso e tirou o pedaço de queijo velho que tinha trazido de casa. Apertou-o entre as mãos com tanta força, que o soro até esguichou para fora.

O gigante não conseguiu entender como um homem tão pequeno podia ser tão forte. Pegou uma outra pedra e atirou-a no ar, tão alto que ela quase se perdeu de vista. E disse, “Vamos, homenzinho, agora é a sua vez.”

“Um bom arremesso!” disse o alfaiate. “Mas a pedra caiu de volta no chão outra vez. Eu vou atirar uma tão alto que nunca vai cair de volta.”

Então, tirou do bolso o passarinho, que tinha salvo do arbusto, e atirou-o para o ar. O passarinho ficou tão contente em se ver livre outra vez que voou rapidamente para o céu, e desapareceu.

“Você certamente sabe arremessar,” disse o gigante. “Mas você consegue carregar

peso tão bem como você consegue arremessar para o alto?”

Ele conduziu o pequeno alfaiate até um enorme carvalho que havia sido derrubado. “Se você é realmente tão forte, ajude-me a levantar esta árvore,” ele disse.

“Não tem problema,” disse o alfaiate. “Coloque o tronco nos ombros e eu cuidarei dos galhos e do topo, que eles são muito mais pesados.

O gigante colocou o tronco nos ombros e o alfaiate sentou-se num galho atrás. O gigante, então, carregou a árvore toda sozinho e, sem saber, carregou o alfaiate também. Ele se empoleirou confortavelmente num galho, e começou alegremente a assobiar uma canção, como se carregar uma árvore fosse a coisa mais fácil do mundo.

Depois de alguns metros, o gigante, que já não agüentava mais o enorme peso, não conseguiu dar outro passo e gritou, “Cuidado, eu vou deixar cair a árvore.”

O homenzinho pulou no chão e agarrou a árvore com os dois braços como se tivesse feito a sua parte o tempo todo.

“Você não é tão forte assim para um homem do seu tamanho,” ele comentou com o gigante.

A estranha dupla continuou caminhando e logo passaram por uma cerejeira, carregada de frutas.

O gigante esticou-se para pegar algumas das cerejas mais maduras que estavam nos galhos mais altos. Em seguida ele abaixou os galhos para que o alfaiate também pudesse comer algumas cerejas.

O alfaiate, é claro, não tinha força suficiente para segurar os galhos sozinho. Quando o gigante soltou as mãos, a árvore se indireitou imediatamente, levantando o homenzinho no ar.

Quando ele caiu de volta ao chão o gigante disse, “O que aconteceu com você? Você não tem força nem para dobrar uma arvorezinha como esta?”

“Isso não tem nada a ver com força,” respondeu o pequeno alfaiate. “Ora, eu pulei sobre a árvore para escapar das balas das espingardas dos caçadores que estavam atirando através dos arbustos. Você é capaz de fazer o mesmo?”

O gigante tentou, mas não conseguiu pular sobre a árvore e ficou preso nos galhos. Assim o alfaiate levou a vantagem outra vez.

“Já que você é um homem tão forte,” disse o gigante, “eu quero convidá-lo para passar a noite na caverna conosco.”

O alfaiate aceitou com prazer. Quando eles

chegaram, encontraram outros gigantes sentados junto ao fogo, cada um com um carneiro assado na mão.

O gigante mostrou ao pequeno alfaiate a cama onde ele poderia se deitar, mas como era grande demais para o seu corpo pequeno, ele se enrolou num canto.

À meia noite, quando o gigante pensou que o alfaiate estava dormindo profundamente, ele agarrou uma enorme barra de ferro e bateu com ela no meio da cama, pensando em matar o homenzinho.

Na manhã seguinte, os gigantes se levantaram bem cedo. Eles tinham esquecido completamente do pequeno alfaiate. Quando o viram sair da caverna, todo animado e com descaramento, eles ficaram amedrontados, e correram para dentro da floresta o mais rápido que puderam.

O pequeno alfaiate continuou sua viagem, ainda com a cabeça nas nuvens. Depois de um longo dia de caminhada, ele chegou ao jardim de um palácio. Como estava um pouco cansado, deitou-se na grama e adormeceu.

Algumas pessoas que trabalhavam no palácio encontraram-no ali. Eles o examinaram de todos os lados e leram no cinto: SETE DE UM SÓ GOLPE!

“Ei, por que este grande guerreiro se encontra aqui em tempo de paz?” eles se perguntaram. “Ele deve ser um fidalgo importante.”

Correram ao rei para dizer-lhe o que tinham encontrado. Eles lhe disseram que, se houvesse uma guerra, esse homem seria muito útil e que não deveriam deixá-lo partir de maneira nenhuma.

O rei seguiu o conselho e mandou um dos cortesões para ajudar o homenzinho assim que ele acordasse. Quando o alfaiate abriu os olhos e se espreguiçou, o cortesão imediatamente ofereceu seus serviços.

“Eu, na verdade, vim com este propósito,” disse o alfaiate. “Eu estou pronto a aceitar os serviços do rei.”

Ele foi acolhido com todas as honras do rei ficaram com inveja dele.

“O que acontecerá se nós tivermos uma briga com ele?” eles resmungaram uns para os outros. “Ele vai pular em cima de nós e matar sete de um só golpe. Nenhum de nós vai sobreviver. Nós não temos nenhuma chance!”

Eles decidiram ir ao rei e pedir-lhe permissão para partir. “Nós não podemos ficar junto com um homem que matou sete de um só golpe,” eles lhe disseram.

O rei ficou aflito ao ver todos os seus soldados o abandonarem dessa forma. Começou a desejar que nunca tivesse encontrado a pessoa que era a causa de todo esse problema e disse que tinha muita vontade de se livrar do pequeno alfaiate.

Contudo, o rei não se atreveu a rejeitá-lo de tudo porque tinha muito medo de que este homem temível o matasse para se apossar do trono.

O rei pensou e pensou, finalmente lhe ocorreu um plano. Ele tinha que apresentar uma oferta tal que o alfaiate, como um grande guerreiro, não pudesse recusar.

Ora, havia dois enormes gigantes, que haviam cometido todos os tipos de crimes e que viviam na floresta do reino. Ninguém jamais se aproximava deles sem recear por sua vida. Se o alfaiate conseguisse derrotá-los e matá-los, o rei prometeu dar a sua filha única em casamento e também metade do reino. Ele também lhe deu cem cavaleiros para ajudá-lo a executar a tarefa.

O pequeno alfaiate pensou que esta era uma chance única. Concordou em combater os dois gigantes, mas não precisava de ajuda dos cem cavaleiros, ele disse porque quem tinha derrotado sete de um só golpe não teria medo de só dois adversários.

Ele então, partiu para a floresta imediatamente, seguido pelos cem cavaleiros. Quando chegou nas proximidades da floresta, o pequeno alfaiate disse-lhes para esperar; estava decidido a dar fim aos dois gigantes sozinho.

Ele entrou na floresta e olhou cuidadosamente ao redor. Em menos de um segundo encontrou os dois gigantes. Eles estavam dormindo sob uma árvore, roncando tão alto que sacudiam todos os galhos.

O pequeno alfaiate encheu os bolsos com pedras e subiu na árvore. Ele rastejou num galho que estava suspenso bem em cima dos dois gigantes adormecidos e deixou cair as pedras, uma por uma, no peito de um dos gigantes.

O gigante demorou para sentir alguma coisa, mas finalmente acordou, sacudiu seu amigo e disse, "Por que você está me batendo?"

"Você está sonhando," disse o outro. "Eu não toquei em você."

Eles voltaram a dormir. O alfaiate, então, começou a atirar pedras no outro gigante.

"O que é isso?" ele gritou. "O que você está atirando em mim?"

"Eu não atirei nada em você. Você estava sonhando," respondeu o outro.

Eles começaram a discutir por muito tempo e, depois de algum tempo, voltaram a adormecer.

Entretanto, o pequeno alfaiate continuou com o seu plano, desta vez deixando cair pedras maiores ainda.

"Chega!" gritou um dos gigantes.

Ele pulou como um louco e atirou-se contra seu amigo, que bateu de volta furiosamente. A briga se tornou tão violenta que eles arrancaram árvores do chão para usar como armas e não pararam até ambos caírem mortos no chão.

O pequeno alfaiate então saiu do seu esconderijo.

Desembainhou a espada e enfiou-a em cada gigante. Em seguida voltou para onde estavam os cavaleiros e disse, "Está feito e acabado. Dei a ambos o golpe de misericórdia. A luta foi terrível. Eles até arrancaram árvores do chão para atirar em mim, mas de que adianta isso contra um homem que matou sete em um só golpe?"

"Você não está ferido?" perguntaram os cavaleiros.

"Não," ele disse. "Nem um só fio do meu cabelo foi tocado." Os cavaleiros não conseguiam acreditar. Eles entraram na floresta e, ficaram surpresos em encontrar os dois gigantes cobertos de sangue, com árvores caídas ao redor deles.

O pequeno alfaiate foi ao rei para receber a sua recompensa. Entretanto, o rei que tinha arrependido-se de ter feito aquela promessa, tentou encontrar outra forma de livra-se do alfaiate.

"Há uma outra tarefa que você deve completar antes de eu poder lhe dar minha filha e metade do meu reino," disse o rei. "Existe um unicórnio perigoso que anda por estas florestas, causando muitos danos. Eu quero que você capture esse unicórnio e traga-o para o palácio."

"Eu tenho menos receio ainda de um unicórnio do que de dois gigantes. Sete de um só golpe, esse é o meu lema," declarou o pequeno alfaiate.

Ele pegou uma corda e um machado e foi para a floresta. De novo, mandou os soldados que o acompanhavam permanecerem nas proximidades da floresta.

Logo o unicórnio apareceu e se arremeteu contra o alfaiate, tentando atravessá-lo de ponta a ponta com o chifre.

"Calma, calma," disse o alfaiate. "Não tão depressa!"

Ele permaneceu imóvel, até o animal estar quase em cima dele, então se esquivou rapidamente atrás de uma árvore.

O unicórnio, correndo com toda a força, enfiou o chifre afiado tão profundamente no tronco que foi impossível puxá-lo para fora outra vez, e assim a fera foi capturada.

O pequeno alfaiate saiu do seu esconderijo e colocou a corda ao redor do pescoço do unicórnio.

Em seguida, com o machado, soltou o chifre que estava preso na árvore, e, por fim levou o animal para o rei.

O rei ficou muito surpreso ao ver que ele tinha capturado o unicórnio, mas ainda assim não queria dar a recompensa ao alfaiate. Em vez disso apresentou uma terceira exigência ao alfaiate.

O alfaiate tinha que capturar um javali selvagem que estava causando muito rebuliço nas florestas vizinhas. O homem poderia, é claro, contar com a ajuda dos caçadores do rei. O rei estava convencido de que, desta vez, o pequeno alfaiate com certeza iria fracassar.

Embora o alfaiate soubesse exatamente quais eram os planos do rei, aceitou essa terceira exigência, dizendo que aquilo era uma simples brincadeira de criança.

Como antes, ele entrou na floresta sozinho, recusando a ajuda dos caçadores, que não ficaram zangados com a sua decisão, porque o javali já tinha levado a melhor contra eles mais de uma vez e tinha matado e ferido vários deles em caçadas anteriores.

A alfaiate andou na floresta e não demorou a encontrar o javali.

Assim que o viu, o javali se arremeteu contra ele, espumando pela boca e estalando os dentes afiados, que poderiam esfalear-lo facilmente. O homem ágil, correu para dentro de uma capela ali perto e imediatamente pulou para fora pela janela do outro lado.

O javali correu atrás do alfaiate, mas com dois pulos o alfaiate deu a volta por fora da capela e bateu a porta, fechando-a atrás de si. O animal feroz tinha sido capturado, pois era grande e pesado demais para escapar pela janela.

Em seguida o alfaiate dirigiu-se ao rei, que foi obrigado a manter a palavra e dar ao homem a mão de filha e metade do reino. Se ele soubesse que o genro era um simples costureiro e não um grande guerreiro, ele teria ficado insultado. O casamento foi celebrado com muita pompa, mas com pouca alegria e o pequeno alfaiate se tornou rei.

Uma noite, a jovem rainha escutou o marido falar durante o sonho.

“Se apresse, seu aprendiz, termine aquele casaco e remende aquelas calças, do contrário vou lhe dar uma boa pancada,” ele murmurava.

Ela compreendeu que o jovem não era nada do que ele parecia e, escutando com atenção, logo descobriu que ele tinha crescido numa alfaiataria.

Na manhã seguinte ela foi queixar-se ao pai. Ela lhe implorou para livrá-la do marido, que era simplesmente um humilde alfaiate.

O rei prometeu que iria ajudá-la.

“Não tranque a porta do quarto hoje à noite,” ele disse. “Os meus soldados vão vigiar a porta e quando o alfaiate estiver dormindo profundamente, eles entram e prendem-no com correntes. Em seguida eles vão levá-lo para um navio que o levará para bem longe daqui.”

A jovem ficou contentíssima, mas o laçao do rei, que havia escutado tudo e que tinha começado a gostar do novo herdeiro, contou-lhe os planos deles.

“Eu vou dar um ponto final nessa história,” disse o alfaiate.

Naquela noite ele foi para a cama como de costume. Quando a esposa pensou que ele tinha adormecido profundamente, ela levantou-se para destrancar a porta e em seguida voltou para a cama.

O homenzinho, que só estava fingindo estar adormecido, começou a gritar, “Se apresse, seu aprendiz, termine aquele casaco e emende aquelas calças, do contrário vou lhe dar uma boa pancada. Eu derrotei sete de um só golpe, matei dois gigantes, cacei um unicórnio e capturei um javali. Você acha que eu tenho medo dos que estão atrás da minha porta?”

Quando os soldados escutaram isso, eles ficaram amedrontados e correram como se o diabo estivesse atrás deles. Desde então ninguém jamais se atreveu a se opor a ele, e o alfaiate continuou rei pelo resto da vida.